

1989 JAN 19

105

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1988. 28. ÉVFOLYAM

5

A szerkesztőbizottság elnöke:**Dr. Szendrei János****A szerkesztőbizottság tagjai:**

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged), dr. Horváth Péter (Budapest),
 dr. Juhász Károly (Baja), dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Andor (Eger),
 dr. Nagy József (Jászberény), Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),
 Orosz Gáborné (Nyíregyháza), Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Puskás Albert (Szeged),
 dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:**Dr. Dobcsányi Ferenc****Szerkesztők:****Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László****TARTALOM**

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: A munkaerkölcs és a munkafegyelem összefüggései az általános iskolai tanulók termelő és közhasznú munkavégzésében	277
SZOLNOKY KÁLMÁN: Az önévelés folyamatának metodikai kérdései	280
BALOGH JENŐ: Esztétikai nevelés a diákotthonban és kollégiumban	285
DR. SIKÓ ÁGNES: Környezetvédelemre nevelés lehetőségei a 6. osztályos földrajz anyagában	291
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
HERCZEGI KÁROLYNÉ: A helyesírás intenzív fejlesztése helyesejtés-tanítással	300
MŰHELY	
DR. PACSAI IMRE: A kérdésszerkesztés fejlesztésének lehetőségei a szóbeli kezdő szakaszban	306
TAKÁCS GÁBOR—TAKÁCS GÁBORNÉ: Negatív számok, törtszámok az alsó tagozaton ...	312
GERENDÉLI GYÖRGY: A népköltészet komplex módon való megközelítése egy rendhagyó órán	317
TÓTHNÉ HÉJJAS IRENNÉ: Feladataink a pályaválasztási tevékenység során az óvodáskortól a kamaszkorig	319
DR. BENE KÁLMÁN: Tantárgyak közötti kapcsolatok az irodalomtanításban	322
ÖRÖKSÉG	
DR. FARKAS KATALIN—DR. SZABÓ G. MÁRIA: Makarenko nyomában	326
VITA	
FÜZFA BALÁZS: A pedagógia bukácsoló évtizedei	331
SZEMLE	
KARLOVITZ JÁNOS: A tankönyvelméleti kutatás kezdeti eredményei	334
DR. FARKAS KATALIN: Gyermek- és ifjúságvédelemről — pedagógusoknak	336
H. TÓTH ERIKA: V. I. Osztapenko: Az orosz grammatika tanítása a kezdő szakaszban külföldieknek	339
NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: Új kezdeményezések Debrecenben	340

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szerkesztőség: 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Telefon: 10-244

A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szakszervezeti Bizottsága látja el

A kiadásért felel: dr. Siposné dr. Kédes Éva

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Háman Kató utca 25. Telefon: 10-122

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544-7224

88-3397 — Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Surányi Tibor

A munkaerkölcs és a munkafegyelem összefüggései az általános iskolai tanulók termelő és közhasznú munkavégzésében

A munkaerkölcsről és a munkafegyelemről a pedagógiai gyakorlatban nagyon sok szó esik, s a vélemények, felfogások eléggé tarka képet mutatnak.

Mielőtt a kérdés vizsgálatába bocsátkoznánk, definiálnunk kell a munkaerkölcsöt és a munkafegyelmet, érzékeltetnünk kell a köztük levő összefüggéseket.

A munkafegyelem tartalmát vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a munka tartalma, körülménye és feltétele ugyanúgy befolyásoló tényező, mint a tanulók szubjektív jellemzője. A *munka tartalma* magában hordja mindazt, amivel az adott munkát teljes körűen le lehet írni, meg lehet határozni (a végzett munka változatossága, monoton jellege, alkotó, termelő és reprodukáló voltának aránya, szakismeret, ügyesség, a végzett munka szükségessége, fontossága stb.).

A munka *körülménye és feltétele* felöleli a munkaidő hosszát és ritmusát, a munka szervezettségét és intenzitását, a munka közben kialakult emberi kapcsolatok minőségét, a munkahely egészségügyi, szociális, munkavédelmi ellátottságát.

A tanulók szubjektumának a termelési kultúrát befolyásoló főbb jellemzői az általános képzettségük, az esztétikai érzékük, a hagyományok és szokások tiszteletben tartásának mértéke, a munkával szembeni elvárások tartalma. A nevelőiskola funkciójának megvalósításánál alapvető cél egy új nevelési alaphelyzet megalapozása, amely új tevékenységstruktúrát eredményez. Ebben a nevelési alaphelyzetben elemi tevékenységet képez a gazdálkodás, a napi termelőmunka bevonul az iskolai életbe. Az általános iskolai nevelőmunkában az egyik feladat annak az érvényre juttatása, hogy társadalmunkban a kulturált termelés elsődleges követelmény. A termelési kultúra fejlesztése mind rövid, mind hosszú távon nélkülözhetetlen, amelyet kialakíthat a tanulók önkiszolgáló, közhasznú és társadalmi munkavégzése, illetve a mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi tevékenységek realizálása az iskolai gyakorlatban.

Anélkül, hogy az iskolában kialakuló munkamegosztás rendszerét részleteznénk, megállapítható, hogy szükségképpen létezik szervezeti, időbeli, személyek közötti, ezen belül hierarchikus és másfajta munkamegosztás. A munkamegosztás rendszerének megsértése a munkahelyek feladatának ellátásában különböző mérvű zavarokat okozhat. E zavarok lehetősége, illetve e lehetőség létrejöttének megakadályozása szükségszerűvé teszi a résztvevők alkalmazkodását, beilleszkedését az adott szervezet (osztály, raj, iskola, úttörőcsapat, munkabrigádok) rendjébe, időbeosztásába, feladatainak tagozódásába és megvalósulásába. *Lényegében e beilleszkedési követelmény megvalósulását nevezzük munkafegyelemnek.*

A munkaerkölcs és a munkafegyelem azonban a termelés kultúrájának is a része, illetve következménye. *Része, mert a fegyelmezetlen munka szükségszerűen hanyag,*

felületes, az előírásokat figyelmen kívül hagyó, azaz kulturálatlan; illetve a fejlett munkaerő kölcsönös kulturált munkát, termelést eredményez, mivel a munka rendje, szervezettsége általában nem valósítható meg kizárólagosan utasításra, csupán ellenőrzésre. Szükséges, hogy a munka „bensőből vezérelt” is legyen. Ennek nagy része meghatározza a munkához való viszonyt.

Következménye viszont azért, mert a hátrányos, a nehéz, az egészségtelen munka, a rossz munkakörülmény, a szervezeti-lenzés lazítja a munkafegyelmet, rombolja a munkaerő kölcsönösét. Ellenkező esetben segíti annak kibontakozását, megszilárdulását.

Amíg a *munkafegyelem* az adott intézmény társadalmi és technikai viszonyaiba való beilleszkedés megvalósult szintje, addig a *munkaerő kölcsönös* az intézmény, a társadalom, illetve annak csoportjai által elvárt színvonalú munkafegyelemmel kapcsolatos követelményrendszer, és egyben az említett közösség(ek) tagjai erről alkotott belső véleményének, valamint az ezt kifejező magatartásának egysége. A munkaerő kölcsönös — mint az erkölcsi normarendszer része — objektív, az egyes személy véleményétől függetlenül létező kategória. Lényeges, hogy a társadalmilag adekvát munkaerő kölcsönös egyéni elfogadását — ellentétben a munkafegyelemmel — nem lehet kikényszeríteni. Ebben az értelemben a munkaerő kölcsönös belső motiváció vagy teljesítménygátló fék is lehet.

A munkafegyelem egyidejűleg jog és kötelezettség is. E jog nem más, mint a munkamegosztás egészében részt vevő társaktól bizton elvárható magatartás. A munkafegyelem azonban kötelezettség is. Kötelezettség a beilleszkedésre, a feladatoknak való megfelelés vállalására.

A munkafegyelem egyrészt a tanulóval szemben felállított követelménnyel és megvalósíthatósága feltételeinek, másrészt a tanuló munkaerő kölcsönösének a szintje, függvénye. Figyelemreméltóak azok a vizsgálataink, amelyek bemutatják az általános iskola felső tagozatába járó tanulók munkafegyelmének szintjét és változásának meghatározó tényezőjét. Jelentős eltérések tapasztalhatók az alapján, hogy a tanulók hol laknak, mi a szülők foglalkozása, és milyen e foglalkozások modellnyújtó funkciója, valamint függ a tanulók tanulmányi eredményétől. De változik a munkafegyelem időben is. „Több mint három éve tanítok, láttam, nap mint nap tapasztalom, hogy az iskolában a tanulók társadalmi munkavégzésénél rosszabb a munkafegyelem, mint volt például másfél évtizeddel ezelőtt.” És ezzel a véleményemmel nincs egyedül az adott iskola pedagógusa, hisz „... az is megvan nálunk, hogy a gyerekek nem dolgoznak. Én szoktam úgy noszogtatni, hogy gyerekek, csináljuk, mire a mellettünk levő munkások azt mondták: maradj, öcsi, ráérünk... De — mondom — ha többet csinálunk, többet kapunk. Te ehhez nem értesz, úgyis annyit adnak, amennyit akarnak.” — Mindezek a munkafegyelem általános romlásáról tanúskodnak, amit akkor is állíthatunk, ha ennek a mérésére kevés az objektív mérce.

Az egyik ilyen objektív mérce, a különböző okokból bekövetkező munkaidő-kiesés alakulása. Ide soroljuk a tanulóknál a betegséget, az igazolt vagy igazolatlan távolmaradást, a rossz munkaszervezésből adódó hiányszervezőségeket (munkaeszközhiány, a tanulók kiszállítási nehézségei a munkahelyre, kedvezőtlen időjárási viszonyok, életkorhoz és nemekhez nem igazodó munkakövetelmények), a késést, az okkal vagy ok nélküli tétlen várakozást, a nyújtott étkezési szüneteket, az esetleges baleseteket. A munkafegyelem alakulását azonban nem elégséges csak az objektív ismérvek oldaláról vizsgálni, kíváncsok az ezzel kapcsolatos szubjektív álláspontok tanulmányozása is. A munkafegyelem szintjéről alkotott szubjektív vélemény megismerésére eddig kevés kísérlet történt, így mi vizsgálatunkban a jelzett populációtól kérdőív segítségével arra kerestük a választ: „Szoktál-e a munkahelyeden lógni?” A válasz: (N = 560 fő)

Szoktál-e a munkahelyeden lőgni?	13 évnél fiatalabb %	14 éves %	fiú	leány
			%	
igen	53	46	58	42
nem	32	42	29	44
nem válaszolt	15	12	13	14
Együtt:	100	100	100	100

Az ilyen válasz azonban minden érdekessége ellenére egyrészt nem eléggé árnyalt, továbbá a válaszok a magatartásnak nem az általános, hanem az egyedi szintjéről szólnak. Ezentúl a minta eléggé heterogén, és mennyiségileg sem nagy. Más irányú megközelítésre ad lehetőséget az a kérdés, hogy miként értékeli az iskolában kialakult munkafegyelmet. A megkérdezett tanulók 99%-a válaszolt erre a kérdésre, és ezek túlnyomó többsége (84%) kielégítőnek, 16% pedig nem kielégítőnek tartotta a saját iskolájában tapasztalható munkafegyelmet. Ez utóbbin belül 2% túl szigorúnak, 14% pedig lazának vélte azt. Az arányok értékelésekor természetesen figyelembe kell venni, hogy bizonyos mértékben a tanuló is „érdekelt” abban, hogy az iskolájában kialakult munkafegyelmet megfelelőnek — vagy éppen túl szigorúnak — értékelje, mivel a követelmények esetleges szigorításának közvetlen hatása van rá. Ennek ellenére a tanulók egyes csoportján belül igen nagy mértékben (2,3 és 27,3% között) szóródott a munkafegyelmet lazának tartók aránya. Ezen belül meghatározó volt a tanulók tanulmányi eredménye és kora.

Vizsgálatunk arra is rámutatott, hogy a munkafegyelem lazulásának szerteágazóak az okai, és ezek részben társadalomspecifikusak, részben nem. Az azonos tüneteknek nyilván nincs mindig azonos oka, de szerepe lehet, hogy a tanulók egy részénél — a filmek, a televízió, az újságok valódi vagy kiagyalt információja alapján — a munka nélküli élet, vagy legalábbis a kevés, a nem nehéz, a szabad időt csak részben korlátozó munka vált életcéljá. A tanulóknak ez a része — amennyiben teheti — elveti apáinak azt az életformáját, amelynek jellemzője a szinte szünet nélküli munka volt, ahol a szűken vett megélhetésért, némi anyagi biztonságért egész életen át ilyen keményen és fegyelmezetten kellett dolgozni: „Emlékszem rá, hogy a régi világban a munkások között igazán becsülete csak a jó munkásnak volt... A munkásöntudat nemcsak politikai meggyőződésből, hanem munkáserkölcseiből is táplálkozott... Korán felismertem és megértettem, hogy dolgoznom kell, mindegy, mit és hol, de az már nem mindegy, hogy mennyit és milyen körülmények között, és milyen feltételek mellett. Kétségtelen: nem a munka szeretetével születtem, erre az élet nevelt...”

A munkafegyelem általános lazulását előmozdítják még a tanulók vezetésének, irányításának módszerei, a tanulócsoporthok, munkabrigádok nagysága, az egyéni ügyességen és a fizikai teljesítőképességen alapuló differenciált teljesítmény, a nem pontosan ismerttetett díjazás, elismerés mértéke, az egységesített termelési követelmény, a kollektíva által kialakított magatartásforma és munkatempó. A munkafegyellemmel kapcsolatos közömbösséget terjeszti a maximalizmus, a folyamatos, fegyelmezett munka el nem ismerése, a vezetők rossz példamutatása. Továbbá az is jellemző, hogy a tanulók tudatában az egyéni érdek érvényesítése nem, vagy csak igen kis mértékben kapcsolódik a közösségi érdekhez, valamint az az erőteljesebben érvényre jutó tényező, amely a munkához való jógnak fegyelmezett, jó minőségű munka nélküli ér-

telmezeseként jelent meg. Nem nőtt megfelelően a tanulóknak munkát adó termelőszövetkezetekben, üzemekben a munka szervezettsége, az alkalmazott technika színvonala, s ezt a kedvezőtlen hatást fokozta a vezetők irányítási, fegyelmezési és jutalmazási jogkörének tartalmi és formai korlátozása.

A munkafegyelem megszilárdítása érdekében helyre kell állítani a munka tekintélyét, a fegyelmezett munka becsületét, és ezzel párhuzamosan különböző, a szocialista társadalom jellegétől nem idegen eszközök és módszerek segítségével meg kell szilárdítani a szocialista munkaerőkölcsöt. A feladatok csak együtt és lényegileg egyidejűleg valósíthatók meg. A vázoltak realizálásában része kell hogy legyen az anyagi és erkölcsi elismerésnek, a „társadalmi kényszernek”, a nevelésnek és példamutatásnak.

Szükségesnek tartjuk továbbá, hogy a tanulók mind anyagilag, mind erkölcsileg megfelelő mértékben érdekeltek legyenek a fegyelmezett munka feltételeinek biztosításában, illetve annak megkövetelésében. A munkafegyelem javításának alapvető feltétele, hogy a tanulók szubjektív módon is jól érezzék magukat a munkahelyükön.

Ez többek között megkívánja a demokratizmus fejlesztését, a munkafegyelem szocialista jellegének erősítését, a fegyelmezett munkát elváró közszellem kialakítását, a tulajdonosi érzés fejlesztésének elősegítését.

SZOLNOKY KÁLMÁN
Kaposvár

Az önnevelés folyamatának metodikai kérdései

Abban jeles mindenki, s arra tör
S élte javát is abban tölti el,
Miben érzi, hogy túltesz önmagán.
(Euripidész)

Az önnevelés lehetősége

Ismeretes, hogy az önnevelés a nevelésnek az a formája, melyben a nevelés alanya és tárgy azonos, vagyis ahol a nevelés tipikus két pólusa egybeesik. [1]

Az önnevelés lehetősége számtalan belső és külső tényezőtől függ. Mindenkinek önmagának kell beavatkoznia a fejlődést megakadályozó hatások megszüntetésébe, elhárításába, hogy biztosítsa a célba jutás zavartalan menetét. [2] Az önnevelés ideje az ifjúkori iskolai tanulmányok befejezését követően az élet végéig tart. Lényegében egybeesik a lifelong education (élethossziglani nevelés) terminológiájával. Arról is van tudomásunk, hogy Thorndike a New York-i Columbia Egyetem tanára vizsgálatai alapján bebizonyította, hogy a felnőtt személyek tanulási képessége közel áll a 17–19 éves ifjakéhoz. Ugyancsak Thorndike szerint figyelemre méltó adat az, hogy a világtörténelem legnagyobb személyiségei átlag 47 és fél éves korukban alkották meg kiemelkedő művüket. [3] Az önnevelés tehát két pólust magában foglaló nevelési forma, amely lényegében és kifejezetten az ifjúkori iskoláskor végétől egészen az élet befejezéséig tart. Az utóbbi korszak semmivel sem kedvezőtlenebb, mint az ifjúkori iskolás évek, s itt természetesen a szellemi kapacitásra gondolok.

Mielőtt az önnevelés lehetőségéről beszélnénk, érdemes röviden áttekinteni, hogy ki miként értelmezi az önnevelést. A *pszichológia* legkifejezettebben a különböző

tic-ek és fóbiák leküzdésében, a klinikai pszichológiában használja, és gyógyítási stratégiaként értelmezi. Jellegzetessége, hogy az önnevelési képesség kialakítására egy pszichológus nyújt segítséget. A cél itt tulajdonképpen nem más, mint az azonos szituációban jelentkező kóros tünetek csökkentése, illetve a fóbiák megszüntetése.

A *pedagógiában* figyelemre méltó Ancsel Éva álláspontja, aki szerint az önnevelés nem akaraterő-fejlesztés önmagunkban. Lényegét abban látja, hogy másokkal együtt alakítom mindennapi életünk körülményeit, úgy, ahogy ez Makarenkónál történt. Ebben az esetben az önnevelés — mondja a szerző — az erkölcsi nevelés lényege. [4]

A *vallás* is használja ezt a terminológiát. Itt nem jelent mást, mint valakinek — egy transzcendens lényeg — kedvéért előírások, szabályok szellemében való „ön-szoktatása”. A hagyományos vallásokban ez mások közreműködésével történik. Az úgynevezett „correcto fraterna”, vagyis testvéri intés segítségével. Az előjáróknak is volt figyelmeztetőjük: az „admonitoria”.

A fentiekből is láthatjuk, hogy a pszichológiában a terapata, a pedagógiában a makarenkói közösség, a vallásban az úgynevezett lelkievezető által kezdheti valaki meg önnevelését.

Freud szerint — aki nem önnevelésről, hanem önmegvalósításról beszél — az önmegvalósítás elsősorban az ösztönadottságok legteljesebb kielésével egyértelmű. Ez az álláspont elfogadhatatlan, hiszen a kielés legalább annyira konfliktushordozó, mint az elfojtásuk. [5]

A *marxizmus* eszmerendszerében az elidegenedettség felszámolásában van nagy jelentősége. Az elidegenedettség felszámolásával ugyanis nagyobb tér nyílik valamennyi emberi lehetőség kimunkálására.

Ralph Waldo *Emerson*, a bostoni esszéista szerint „Lelkének tulajdonságaival átítatva minden megvan az emberben. S amilyen tulajdonság van benne, azzal tölt el mindent, amit elérhet — nem is törekszik arra, hogy a végtelenbe veszítse el magát, hanem bármilyen hosszú is vagy görbített a pályája, minden figyelme végül saját magára tér vissza. Élettel tölt be mindent, amit tud, s csupán azt látja, amit élettel tölt be.” [6]

Nietzsche a következőket ajánlja: „Állítsd magad elé rendre tiszteleted tárgyait, s meglehet, lényegük és soruk megnyilvánítja neked a törvényt, tulajdon magad törvényét. Hasonlítsd össze ezeket a tárgyakat, nézd, mint egészítik ki, bővítik, fokozzák, tisztázzák egymást: mint képeznek lépcsőt, melynek fokain Te eleddig magadhoz felértél.” [7]

Az önnevelés célja

Az önnevelés célját már értelmezték úgy, mint a tökéletesedés vágyát. [8] Miután nevelni annyit jelent, hogy valakit valamire (másra, többre) megtanítunk, ez önmagunk esetében sem lehet más. A cél azonban mindig egy meghatározott külső és belső feltételen keresztül valósulhat meg. A belső feltétel változhat a célok váltogatásával, a külső feltétel a társadalmi aspektus. Azokra a kérdésekre: hogy „Hová is helyezhetem önmagam célját a társadalom cél- és eszmerendszeréhez képest?”, vagy — „Megkezdhető-e az önnevelési képesség kimunkálása az iskoláskorban?”, Angelusz Erzsébet kielégítő és megindokolt választ ad: „Ha az egyén az eszmények alapján nem tudja magát kibontakoztatni, elfordul tőlük, s ellenükre cselekszik. Ha nem tudja magát egy társadalom vérkeringésébe bekapcsolni, könnyen válhat társadalmilag káros tevékenységek végrehajtójává. Mindezek tudatában fontos, hogy az iskola erkölcsi normarendszere differenciált legyen, toleranciája nagyívű, s lehetőleg mennél kevesebb emberi megnyilvánulással szemben tartalmazza az egyértelmű elutasítás álláspontját.” [9]

Angelusz tulajdonképpen itt arról beszél, hogy már egy nagy toleranciájú iskola, differenciált erkölcsi normarendszerrel, kevés elutasítással az önnevelést, az önmegvalósítást szolgálhatja. Természetesen az önnevelés célja végeredményben az a társadalmilag hasznos tevékenység lehet, amely nem ellenkezik egy differenciáltabb, árnyaltabb erkölcsi normarendszerrel. Ilyenféleképp a cél sokféle lehet. Idő kell ahhoz, mire az egyén célt tűz ki, célokat váltogat, és felfedező örömmel lát neki megvalósításához. Mindezekre már iskoláskorban nevelhetjük a gyermekeket. A valódi — iskoláskoron túli — önnevelés, önmegvalósítás annyiból szerencsésebb, hogy az iskola szükséges kötöttségei alól felszabadulva valójában önmaga szervezheti meg saját nevelését.

Miféle célokat fog kitűzni? (azon belül, ami megegyezik a társadalom alapvető érdekeivel, és nem ellenkezik egy differenciált erkölcsi normarendszerrel). E célkitűzés alapja a sokféle lehetőség a tudomány, a gazdaság és a művészetek terén.

Önnevelés vagy önmegvalósítás?

Tulajdonképpen az önnevelés az önmegvalósítás egy alsóbb foka, azaz egymásra épülnek. Az önnevelés értékre irányulás vagy szabályozás. Az önmegvalósítás sok-sok önnevelési lépésen át megvalósított eszmény. Mint egymásra épülő két fokozat, de mindkettőben megvan a másik is — tekinthetjük az önnevelést taktikának, az önmegvalósítást stratégiának. Az önnevelésben inkább a szabályozás, az önreguláció, a keresgélő magatartás a domináns. A közelebbi célok önnevelés útján, a távolabbi pregnáns célok pedig az önmegvalósítás útján realizálódnak. Az önnevelés szinonimájaként is használhatjuk az önszabályozás és önirányítás kifejezéseket.

Az önnevelés fázisai

Lényegében beszélhetünk egy *alapfázisról*, amikor megtettük az első döntő lépést, s ezzel egy új szituációt teremtettünk magunknak. A második fázis az *intenzív fázis*, amikor is e „felemelt” alapról kell továbblépnünk. Az alapfázis végén megkapjuk a visszacsatolást (az eredményben), s így léphetünk tovább. A visszacsatolás itt önkontrollt jelent. D. Watson és R. Tharp (1975) szerint az önnevelő egyénektől mindig megkérdezhetnénk: „Sikerült Önnek az önváltozás?” Erre az egyszerű kérdésre röviden igennel vagy nemmel válaszolhatunk. Néha valóban egyértelmű az önváltoztatás, és találoan válaszolhatunk rá. A hallgató, aki leszokott a dohányzásról, a fiatalember, akinek életében először van barátnője, vagy a túlsúlyos, aki rövid idő alatt 10 kg-ot fogyott — ez önmegváltoztató tudás. A visszacsatolást (önkontroll) maga az eredmény adja. Nem szükségszerű mindig bonyolult önnevelési lépésekben gondolkodni, de az eredmény elérésekor érdemes a megtett úton gondolkodni.

Az önszabályozás főként *Kanfer* (Kanfer, Goldstein 1977) nevéhez fűződik.

Kanfer az önszabályozás három szintjét különbözteti meg:

1. Önellenőrzés

Az önellenőrzés folyamán gondosan és figyelmesen átvizsgáljuk saját tevékenységünket.

2. Önértékelés

Összehasonlítom: amit önmagam tettem, és amit tennem kellett volna.

3. Önerősítés

A pozitív önerősítés biztosítja a munka folytatását. A negatív a magatartáslánc megszakadásához vezet.

Az „önmódosító” eljárások nagyon széleskörűek és elterjedtek. Ilyenek lehetnek például: az önerősítő technikák, az önbüntető technikák, az alternatíva technikák, a gondolatkontroll technikák, a verbális kontroll technika, az elviselési kontroll technika, a félelem kontroll technika, a kora gyermekkori önirányítás technikája vagy a stressz immunitás technikája. Mindez természetesen társadalmi közegben történik a társadalomba ágyazva. Az önnnevelő, az önmegvalósító csakis a társadalmon keresztül, másokon, közösségeken keresztül nevelheti, valósíthatja meg önmagát.

Az önnnevelés lehetősége

Az önnnevelés lehetősége — mint az előbbieken már szó volt róla — külső és belső feltételeken áll. Az önnnevelés helye már az iskolában is fellelhető. A rendszeres iskolázást nem lehet önnneveléssel helyettesíteni. A személyiség azonban iskolái mellett vagy után csak ezen a módon tudja önmagát megvalósítani.

A feltételei pedig a következők:

A külső feltételek:

1. Kreatív iskolák (alap-, közép- és felsőfokú).
2. Megegyezés a társadalom alapvető érdekeivel.
3. Ne sértse az erkölcsi normarendszert.
4. Társadalmi lehetőség
 - lehetőség pluralizmusra
 - iskolai, társadalmi tolerancia
5. Anyagi, eszközi sokféleség a társadalomban
 - enciklopédizmus (a választáshoz)

A belső feltételek:

1. Kreativitás.
2. Esztétikai érzék.
3. Rendszeresség.
4. Önérték.
5. Hajlandóság önvizsgálatra.
6. Önismeret.

Az önnnevelés eredménye az élet, a társadalom világos, tiszta, helyes látása, a munka helyes és valódi értékelése. Boldogulni akarás, önbizalomból és optimizmusból fakadó cselekvési készség, amely végső soron nemcsak önmagát, hanem az egész társadalmat boldogítja, ha éppen nem is egyszerre belátható úton és módon.

Az iskola szerepe az önnnevelésben

Tulajdonképpen az iskola feladatához tartozik (legalábbis az általánosan képző iskolához) az önművelés, az önnnevelés megalapozása. Az önművelés az önnnevelés része. Fontosak lehetnek az iskolában:

- elsajátítási képességek, technikák fejlesztése,
- ismeretszerzési források, lehetőségek, közvetítők felismerése, használata,
- egymástól való tanulás és az egymást tanítás igényének és képességének kibontakoztatása,
- különböző ismeretek értékelésének gyakorlása,
- egyéni problémamegoldó és együttműködést feltételező képességek fejlesztése.

Wilhelm von Humboldt, a nyelvtudós 1810-ben az „Einsamkeit und Freiheit” című munkájában (magyarra fordítva: Magányosság és szabadság) leírja a személyes szférába behatoló tanár-diák viszony módját. Ugyanebben a művében szól arról, hogy miként lehet olyan személyiségeket nevelni, akik képesek önmegvalósításra, önállóan irányított továbbgondolásra. Az ilyenfajta képzés három faktorát W. Humboldt az alábbiakban jelölte meg:

1. A hallgató legyen lelki és emberi kontaktusban egy jelentős tanárával.
2. Vegyen át nagyon korán felelősségteljes feladatokat, problémákat.
3. Ismerkedjen meg különböző érték- és életformákkal.

A Humboldt-féle faktorok közül az elsőben a példakép, az együttműködő tanár-diák viszonyról van szó, amit kölcsönös szimpátia és barátság erősít meg. A jelentős tanár nemcsak azért jelentős, mert egyéniség, hanem azért is, mert szakmáján kívül erkölcsi normarendszere is elfogadható, vonzó a diákok számára (a diák visszagondolhat rá).

A második faktorban a diák nem „mintadarabokon” dolgozik, és nem „tan-problémákon” gondolkodik, hanem a valódi élet valódi felelősségét veszi át (az önnevelés színtere). Harmadszorra a különböző érték- és életformák megismerése a tudáshoz vezető utak sokféleségét és a társadalmat ismerteti meg (sokféleség, választhatóság).

Lényegében az első faktor szakmai-erkölcsi-lelki kapcsolat (emlékezzünk vissza: önnevelés sem kezdődhet egyedül), a második a problémamegoldást teszi lehetővé (erre is nagy szükség van az önnevelés során), a harmadik társadalmi aspektus: társadalmi értékeket, életformákat vesz beható vizsgálat alá (ez a közeg, amiben megvalósul).

Érdeklődés és önnevelés

Miért is motiválunk az iskolában? Miért kezdődik minden tanóra azzal, hogy a tanár felkelti a tanulók érdeklődését? Csakis azért, mert a gyermek arra tud figyelni és azt tudja jobban elsajátítani, ami felkelti érdeklődését. Tulajdonképpen a tanárnak minden órára meg kell keresnie azt az eljárást, amivel nemcsak a diákot, hanem saját magát is motiválja. Ez az önnevelés egyik bölcsője, az érdeklődés iskolája: ahol a tanár önuralomra neveli magát, toleranciára nevel, és maga is tolerál, ahol az érdeklődés felkeltéséhez magát neveli arra, hogy miként találhatna (milyen utakon) érdeklődési csomópontot a tanítási anyaghoz és a tanítványok érdeklődéséhez.

Epilógus

Kallikles: Mit értesz az önuralmon?

Sokrates: Nem valami találós mesét. Mit az egész világ, azt mondom én is önuralomnak: ha valaki mértékletes, magának parancsolni tud, s benne támadó gyönyört és vágyat fékentartja.

(Platon: Gorgias)

JEGYZETEK

[1] Pedagógiai Lexikon. Vol. III. p. 398. Akadémiai Kiadó, Budapest 1978.

[2] *Ambrus Béla*: A nevelő önnevelése. Magyar Gyermekevelés, V. évf. No. 3. p. 36. Székesfehérvár.

[3] Néptanítók Lapja 1934. p. 823.

- [4] *Farkas Endre*: Legyen a nevelés mindig beavató jellegű. Beszélgetés Ancsel Évával a nevelésről. Magyar Pedagógia, 1986/3—4. p. 439.
- [5] *Angelusz Erzsébet*: Filozófia, antropológia, nevelés. Akadémiai Kiadó, Budapest 1984.
- [6] *Ralph Waldo Emerson*: Essayk p. 86. Révai Kiadás, Budapest
- [7] *Nietzsche*: Korszerűtlen elmélkedések. p. 149—150. ford.: Wildner Ödön, Révai Kiadás, Bp. 1921.
- [8] Uo. m. 2.
- [9] Uo. m. 4.

IRODALOM

- Benesch H.*: Wörterbuch zur Klin. Psychologie dtv München 1981 p. 253—266.
- Bernáth—Horvát—Mibály—Páldi*: Az önálló tanulás feltételei és lehetőségei. Akadémiai Kiadó, Bp. 1981.
- D. Watson—R. Tharp*: Einübung in Selbstkontrolle. München, 1975.

BALOGH JENŐ
Mezőkövesd

Esztétikai nevelés a diákotthonban és kollégiumban

Az esztétikum felfedezése, átélése bizonyos személyes, bensőséges kapcsolatot tétel fel a valóság lényege és a tanulóink között, így ez a kapcsolat minden esetben bizonyos emocionális kapcsolatot, hatást jelent. Esztétikai nevelésünk lényege tehát az, hogy az esztétikai elsajátításnak ezt a törvényszerűségét érvényesítsük nevelőmunkánk során.

A diákotthoni és kollégiumi tevékenységek során (kulturális foglalkozás, technikai tevékenység stb.) arra kell törekedni, hogy tanulóink életkori sajátosságuknak megfelelő szinten és mélységben megismerjék az anyagi világ lényegét, találják meg benne a szépet, gyönyörködni tudjanak benne, s mindez ne „külső kényszerítésből”, hanem belső igényükből, meggyőződésükből fakadjon.

A diákotthon és kollégium feladata az, hogy a maga sajátos — az iskolai oktatástól, neveléstől sokszor eltérő — módján erősítse ezt a hatást gyakorlattal, tevékenységgel.

A szabadidős foglalkozások — az iskolai tanórak bizonyos kötöttségével szemben — erre nagyobb lehetőséget adnak a kollégiumban. (Ezekre a lehetőségekre a későbbiekben még visszatérek.)

Úgy érzem, ezt a nevelési lehetőséget nem szabad kihagynunk pedagógiai tevékenységünkben.

Sajnos, véleményem szerint, nevelési rendszerünkben az esztétikai nevelés nem kapott olyan hangsúlyt az utóbbi években, mint amilyenre személyiségformáló, ismeretnyújtó hatása miatt jogosult lett volna.

A tudományos-technikai forradalom, a számítógépek, az ipar, a gazdaság gyors ütemű fejlődése előtérbe helyezte a „technikai gondolkodást”, a pusztá tények, ismeretek elsajátítását.

A hatalmas méretű tananyag elsajátítása mellett sokszor elfeledkezünk arról, hogy tanulóink „érző” lények. Az esztétikai élmény befogadása, átélése szabad időt, élmélyülést kíván. Futólag, „állva” nem élvezhető igazán pl. egy zenemű szépsége. Tanulóink szinte egész napos programja, életrendje nem mindig teszi lehetővé az átélést, a meditálást, az érzelmi hatások önmagukban való elrendezését.

Ezen a problémán, szerintem, a tanulók napirendjének, életrendjének ésszerű át-szervezésével lehetne változtatni. Ezért célszerű, ha a kollégiumokban elsősorban szórakoztató, kikapcsolást nyújtó művészeti, manuális jellegű klubtevékenység folyik (pl. honismereti szakkör, fotószakkör, szabás-varrás, zenehallgatás, filmvetítés, barkácsolóklub, modellezés stb.).

ESZTÉTIKAI NEVELÉSÜNK FŐBB FELADATAI

Az esztétikai tevékenység rendkívül komplex tevékenység. A tanulók emberi magatartása, viselkedése, a szép környezet iránti igény, a természet szépségeinek meg-láttatása, a műalkotások befogadása, az alkotótevékenység mind azt bizonyítja, hogy az esztétikai nevelés nem választható el a nevelés többi területétől. Amikor a tanuló befogadja az esztétikumot, akkor ismereteket szerez, amikor alkot, akkor manuális tevékenységet végez, a testi nevelés során testkultúrája fejlődik, megtanulja a szép testtartást, a rendezett mozgást, annak harmóniáját stb.

Tehát, mint látjuk, a diákotthoni és kollégiumi foglalkozások, tevékenységek szinte minden területe alkalmas arra, hogy azt az esztétikai nevelés szolgálatába állítsuk.

Tanulóink a nap minden percében kapcsolatba kerülnek az emberi, tárgyi és természet körkörüvel, s nevelésüktől függ, hogy milyen lesz ez a kapcsolat.

Ez a „kapcsolat” pl. a kollégiumban már az ébresztő pillanatában elkezdődik (ágyazás, tisztálkodás, fésülködés, öltözködés, takarítás, kulturált étkezés, mozgás stb.).

Az esztétikumnak érvényesülnie kell a tanulók szóbeli érintkezési módjában is. Nem mindegy, hogyan beszél tanuló társaival, a felnőttekkel és nevelőivel (A tanulók egymás közötti kapcsolatában sajnos, egyre jobban terjed a trágár beszéd. Ezt a jelenséget egyes sajtótermékek, a televízió és a film is „népszerűsíti”). Fontos tehát a szép magyar beszéd elsajátíttatása tanulóinkkal. Ez annál is inkább sürgető feladat, mivel tanulóink szókinccse egyre inkább beszűkül, szóbeli kifejezőképességük nem fejlődik a kívánt mértékben. Ennek egyik oka — szerintem — az írásbeli feleletek számának növekedése, a különböző totók, tesztlapok kitöltése. Az *igen—nem* válaszlehetőségek nem szolgálják a folyamatos beszéd, a szóbeli kifejezőképesség fejlesztését.

Esztétikai nevelésünk eredményességét (vagy netán eredménytelenségét) nagyban befolyásolhatja a szülői ház hatása. Tanulóink a hét végét családi körben töltik. Nem elhanyagolható tényező, hogy milyen hatások érik itt tanulóinkat. A „szülői ház” esztétikai nevelésüket pozitív és negatív irányban is befolyásolhatja. Ha a szülő el-zárja a rádiót vagy televíziót, amikor operát vagy klasszikus zenét közvetítenek, ha a Hét műtárgyát nem nézi meg, akkor ezt nagy valószínűséggel gyermeke sem fogja szépnek tartani. Tapasztalatból tudom, hogy sokszor a tanuló a giccses, ízléstelen portékát éppen a szülői ház hatására tartja szépnek. Előfordult, hogy tanulóink szobadekoráláshoz otthonról műanyag festett tányérokat, műanyag szarvasfejet, színes granulátummal behintett tányért, „feliratos” falvédőt hoztak. Amikor — megfelelő pedagógiai tapintattal — megpróbáltuk meggyőzni őket, hogy ezek „természetellenesek”, nem ízlésesek, meglepődve mondták, hogy „pedig édesanyám azt mondta, hogy ezek nagyon szépek!...”.

Ez is bizonyítja, hogy az esztétikai nevelés nem könnyű feladat. Ha igazán eredményt akarunk elérni, nem elég tanulóink esztétikai igényét alakítani, formálni, a lehetőségekhez mérten „nevelni” kell a szülőket is. Ez rendkívüli tapintatot és pedagógiai érzéket igényel. Minden alkalmat meg kell ragadnunk a szülői ház szemléletformálására is. (Erre lehetőség adódik pl. a fogadóórákon, a szülőkkel való beszélgetés során, családlátogatások alkalmával, valamint tanítványainkon keresztül.)

Az esztétikai nevelés, az esztétikai tevékenység sikerét, akárcsak a nevelés többi területén, nagyban befolyásolja a tárgyi és személyi feltételek biztosítása.

Sajnos, jelenleg még nem minden diákothton és kollégium rendelkezik olyan optimális tárgyi és személyi feltételekkel, hogy ne lenne szüksége külső, társadalmi segítségre.

Ezért fontosnak tartom a kapcsolatteremtés, a patronáló mozgalom fejlesztését üzemekkel, szocialista brigádokkal.

Kollégiumunk — annak idején — jó kapcsolatot alakított ki a Mezőkövesdi Házipari Szövetkezettel, ahonnan a kézimunkaklub számára kaptunk anyagot, az Asztalos Szövetkezettől hulladékanyagot kaptunk a barkácsklub számára, az MHSZ a modellezőklubot segítette, a Cipész Szövetkezet színes bőrhulladékot adott.

A részükről biztosított anyagi és tárgyi segítség viszonzásaképpen kollégiumunk kulturális, irodalmi műsort biztosított az említett üzemek rendezvényein (évforduló, öregek napja, nőnap, brigádgyűlés, Télapó-műsor stb.).

AZ ESZTÉTIKAI NEVELÉS SZÜKSÉGESSÉGE

Nevelésünk során arra kell törekednünk, hogy tanulóink egyéni tevékenység keretében sajátítsák el az esztétikumot. Tevékenység pedig csak a tanulók cselekvő közreműködésével jöhet létre. Ezért lehetőséget kell adni tanulóinknak, hogy egyéni kedvtelésüknek is élhessenek (pl. képeslap-, bélyeggyűjtés, rajzolás, festés, kézimunkázás stb.).

Tanulóinknak az esztétikai nevelés eredményeképpen alkalmassá kell válniuk az esztétikai értékek önálló felismerésére, mely személyiségük sokoldalú fejlesztését biztosítja. Ez pedig szocialista nevelésünknek alapelve.

A befogadótevékenység mellett rendkívül fontos a *cselekvőtevékenység* is, a cselekedtetés, a gyakorlati alkalmazás.

Ezért nem elégedhetünk meg azzal, hogy tanítványaink élvezni tudják az esztétikumot, gyönyörködni tudjanak a művészi alkotásokban, hanem a nevelésünk során el kell érniük, hogy ők maguk is hozzáanak létre esztétikumot (rajz, festmény, vers, díszítés, munkadarab stb. formájában).

Mivel tanítványainkat az életre készítjük fel, ezért az esztétika iránti igényt olyan szintre kell emelni, hogy tanulóinkban ez készséggé váljon, s később önállóan is alkalmas legyen arra, hogy szeresse a szépet, élvezni tudja a művészi alkotásokat, a szép festményeket, a szép ruhákat, képes legyen majd lakását ízlésesen, hangulatosan berendezni, maga is készítsen egyszerűbb produktumokat (dísz tárgy, kézimunka). Felnőttkorában is lássa meg a természet szépségeit, gyönyörködni tudjon benne.

Az egyén fejlődése, kibontakozása a közösség hasznára válik. A kiművelt egyén hasznos tagja a közösségnek, a közösséget gazdagítja műveltségével, tudásával.

A közös esztétikai élmény a közösségi összetartozás érzését is fokozhatja (közös film-, színház-, múzeumlátogatás, zenehallgatás, a rendezvényeken való öltözködés, sorakozó, a mozgás harmóniája stb.).

A SZABADIDŐS TEVÉKENYSÉGEK TERVEZÉSE, SZERVEZÉSE

Az egyes szabadidős tevékenységi formákat úgy kell megtervezni, hogy abban a tanulók érdeklődési köre, igénye, akarata is hangot kapjon. A nevelőnek azonban „sugalmaznia” kell, hogy megfelelően érvényesüljenek a didaktikai alapelvek is, tehát a tervezés végső soron tervszerű, tudatos legyen.

Ennek érdekében a kollégiumunkban minden tanév elején különböző módon tájékozódunk tanulóink érdeklődési területeiről, igényeiről.

Ennek formái lehetnek:

- a tanuló megfigyelése önálló tevékenykedtetése során,
- egyéni és kiscsoportos beszélgetések,
- különböző felmérések (pl.: Mivel foglalkozott szívesen a szünidőben, milyen gyűjteményei vannak, mit szeret olvasni, milyen zeneműveket hallgatott, vannak-e saját rajzai, járt-e múzeumban, tárlaton? stb.).

Az esztétikai neveltségi szint, valamint a további feladatok meghatározása érdekében felmérést végeztünk diákotthonunkban az alábbi kérdések alapján:

- Hogyan rendeznéd be lakásodat?
(A válaszok bizonyítják, hogy főleg a praktikum oldaláról közelítették meg a kérdést: tv, Hi-Fi torony, konyhai robotgépek szerepelnek a válaszokban, az esztétikai igény csak másodrendű kérdésként szerepel.)
- A második kérdés az öltözködés és divat esztétikájára utalt.
(A válaszokból kiderült, hogy ezen a téren még van tennivalónk: sokan a ritkító, giccses dolgokat tartják szépnek.)
- A következőkben arról tájékozódunk, hogy a tanuló lakóhelyén vagy környékén mit talált szépnek, mi az, ami erősen hatott rá.
(Ebben a kérdésben eléggé egységes volt a válasz: az tetszik nekik, ami harmonikusan illeszkedik a környezetbe.)
- Arra a kérdésre, hogy a művészetek közül mi gyakorolta rájuk a legnagyobb hatást, a legtöbb tanuló azt válaszolta, hogy a tv és a film (mozi). Az irodalom és képzőművészet utolsó helyen áll. (Ebből már adódnak bizonyos feladataink!)

AZ ESZTÉTIKAI NEVELÉST SZOLGÁLÓ TEVÉKENYSÉGEK A KOLLÉGIUMOKBAN ÉS DIÁKOTTHONOKBAN

Az esztétikai nevelésnek — mint már említettem — a diákotthonban és kollégiumban folyó valamennyi tevékenységi területen érvényesülnie kell. Mégis úgy érzem, hogy ezt a célt legjobban a kulturális és technikai tevékenység szolgálja.

A kulturális tevékenység során a művészi alkotásokkal való megismerkedésre és nevelésre nyílik lehetőség, a technikai foglalkozásokon pedig a cselekvő esztétikai tevékenységet gyakoroltathatjuk. (Az esztétikai tevékenykedtetés, az esztétikai produktumok előállítása minden esetben bizonyos manuális tevékenységet tételez fel.)

A továbbiakban — a teljesség igénye nélkül — egy néhány tevékenységi modell szerelnék felsorolni, amely a diákotthonokban és a kollégiumokban jól szolgálhatja az esztétikai nevelést.

Többévi kollégiumi nevelőmunkám tapasztalata alapján elmondhatom, hogy diákotthonunkban sikeresen alkalmaztuk ezeket a módszereket.

Természetesen a felsorolt tevékenységeket más-más diákotthonban vagy kollégiumban csak — a helyi viszonyokra méretezett — megfelelő adaptálással és időrendbe állítással lehet alkalmazni.

(Figyelembe kell venni a csoportok alapismereteit, neveltségi szintjét, képességeit, igényeit, összetételét, valamint az életkori sajátosságokat.)

Az ajánlott tevékenységi formák alkalmazhatósága nagyban függ az intézmény személyi és tárgyi feltételeitől, a diákotthon nyitottságától, a külső kapcsolatoktól és sok egyéb tényezőtől.

Mindebből következik, hogy a felsorolt tevékenységeken kívül még számtalan lehetőség kínálkozik a diákotthonban és kollégiumban az esztétikai nevelésre.

Az általam leírtak csak a kipróbált és sikeresen alkalmazott tevékenységi formákat tartalmazzák.

A TANULÓ IRÁNT TÁMASZTOTT NEVELÉSI KÖVETELMÉNYEK (az esztétikai nevelés terén)

A KÖVETELMÉNYEK MEGVALÓSÍTÁSA ÉRDEKÉBEN JAVASOLT SZABADIDŐS TEVÉKENYSÉGEK (kult. foglalkozás, Bábkészítés, díszletek a játékhöz (színek, tárgyak összhangja).

— Tudjon gyönyörködni a természet szépségeiben, vállalja megővésüket. Válgé fogékonná a művészi élmények befogadására, azonosulni tudjon a műalkotásban kifejezett valósággal.

— Válgé a tanuló igényévé a tiszta, rendes, esztétikus környezet. Vegyen részt megteremtésében és megővésában. Személyes tárgyait ízlésesen válassza ki. Törekedjen a kulturált megjelenésre, a harmonikus mozgásra.

Élménybeszámoló a nyári utazásokról (esetleg otthonról hozott színes diakepek vetítése).

Népi megfigyelések gyűjtése az időjárással kapcsolatban.

Fényképek, képeslapok albumba rendezése.

Tájrázok, tájképek készítése.

Rajzpályázat: A táj az irodalomban (pl. Téli tölgy, Királyerdő stb.).

Fotóalbum készítése (a fotószakkör képeiből).

Élménybeszámoló esetleges külföldi utazásról (internacionalista nevelés!).

Képzletbeli utazás hazánk szép tájain. (A Magyarország, Eger, Dunakanyar, Szeged, Sárospatak c. könyvek alapján stb.)

Országjárások, táborozások szervezése.

Kirakatrészó sétá a városban, s az ott látottak megbeszélése, értékelése. (Melyik kirakat tetszett legjobban és miért? Milyen az ízléses kirakat? stb.)

Tanulószobák, hálóterem dekorálása, ízléses díszítése.

Havonta nagytakarítás.

A kollégium környezet megfigyelése városnéző sétán (az új építkezések megtekintése, a modern vonalú középületek és a környezet összhangjának megfigyelése, az új lakótelep, szobrok, közterek, parkok esztétikuma).

A kollégium udvarának, kertjének gondozása, virágok, bokrok ültetése. (Minden csoport vállalja el a kollégium egy-egy területének rendben tartását.)

Székényrendezés. (A polcok célszerű és ízléses kialakítása.)

Ismerkedés a Lakáskultúra c. folyóirattal. (A szép és modern otthon.)

Faliújság, központi dekoráció készítése a fontosabb évfordulókra, megemlékezésekre, kassirozás, montázs készítése stb.

Virágtartó készítése makraméból.

Virágkaró faragással, festéssel.

Falikep készítése (gyékényből, filcből).

Népi motívumokkal díszített terítők himzése.

Falirányérok kézi festése a szobák és tanulóterem díszítéséhez.

Tapéta és poszter megtekintése a papírboltban (vélemények, javaslatok összegyűjtése, ízléses, kisméretű poszter kiválasztása dekoráláshoz).

Plakátkészítés (pl. takarékosági világnap, egészségügyi hónap, ünnepi könyvhét alkalmából).

Milyen a jó plakát? (Értékelés, véleménykifejezés, tartalom és forma egysége stb.)

Etikai beszélgetés: „Öltözködés és divat” címmel.

„Házi divatbemutató” rendezése a csoportban.

„Illik, nem illik” vetélkedő szervezése.

Füzetek, könyvek ízléses befedése.

Szituációs játék „Hogyan viselkedjünk?” címmel.

Csoportos utazás a városi buszjáraton. (A tanulók viselkedésének megfigyelése: átadja-e helyét az idősebbeknek, hogyan ül, nem to-lakszik-e? Utána közös értékelés, megbeszélés.)

Ismeretterjesztő előadás: „A szép magyar beszéd” címmel.

— Sajátítsa el a közösségben az emberi érintkezés, a beszéd kultúráját. Magatartása legyen esztétikus.

- Ismerkedjék irodalmi és művészeti alkotásokkal. Tudatosan fejlessze azokat az ismereteit és képességeit, amelyek szükségessé teszik a műalkotások befogadásához, helyes értékeléséhez. Fejlessze ízlését.

- Adottságainak megfelelően végezzen művészi jellegű tevékenységet, fejlessze a végzéséhez szükséges képességeit.

Magnófelvétel készítése a tanulók beszélgetéséről, visszajátszáskor elemzés, értékelés, hibák kiemelése stb.

Lemezhallgatás (Szép magyar versek).

Játsszunk a szóval (játékos vetélkedő Vargha Balázs könyve alapján.)

Terítési verseny.

A kulturált étkezés bemutatása (egyik közös étkezés alkalmával).

Névnap, születésnap megünneplése a csoportban (a meghittség, a hangulat szépségének feltárása).

Meghívók, üdvözlőkártyák, kisebb ajándékok készítése pl. nőnapra, Mikulás-estre, karácsonyra. Az ízléses csomagolás gyakoroltatása.

Színjátész csoport létrehozása.

Mesék, irodalmi részeket dramatizálása, eljátszása.

Bábkészítés, díszletek a játékhoz (színek, tárgyak összhangja).

Bábelőadás.

„A szabadságharc kilenc nagy csatája” c. könyv képeinek elemzése. (Miért szép?)

Képek, rajzok gyűjtése a tantervi anyaghoz (pl. ókori művészet, reneszánsz stb.).

Zenehallgatás (Bartók és Kodály műveiből, népdalok, népballadák, ismertebb operarészletek stb.).

Népművészeti képek gyűjtése (kasírozása, tájegységenként albumba rendezése).

A népművészeti Matyó-ház megtekintése. (Milyen dísz tárgyak, kézimunkák tetszettek a legjobban, melyiket szeretnéd te is elkészíteni? — Motiváció!)

Ismerkedés az Én Múzeumom, valamint a Múzsák c. folyóirattal.

Lemezhallgatás vagy magnóhallgatás (a tanuló által hozott lemezről vagy szalagról).

Közös tv-nézés, mozilátogatás (a látott mű megbeszélése, értékelése).

A Hét műtárgya c. adás megtekintése.

Ismert művekből jelenetek megformálása (pl. János vitéz, Toldi, Egri csillagok, Emberi sors stb.).

Az irodalom és a film kapcsolata (Hogyan készül a forgatókönyv? Írjunk forgatókönyvrészletet!).

Középkori ruhák készítése (öltöztetőbabára a Korok ruhái c. könyv alapján).

Diaképek vetítése az építészeti stílusokról (görög, román, gótikus stb.).

Makettek készítése keménypapírból (pl. középkori épületek, városrészek stb.).

Lemezhallgatás: Mozart: Kis éji zene.

Képelemzések: Az utolsó vacsora, Michelangelo: Mózes, Éjjeli őrküldetés stb. Miért szép? (Esetleg zenei aláfestés a képekhez.)

Matyó-terítők (vagy más népművészeti), kézi festésű tányérok készítése (minták, színek hitelességére ügyeljünk!).

Őszi falevelek gyűjtése (levélnyomat készítése).

Meghívók, dekorációk, üdvözlőlapok készítése (fotószakkörösök, fotómontázs, a többiek rajzzal, festéssel, linómetszettel stb.).

Falikepek készítése (gyékényből, filcből, egyszerű szövessel, goblein-készítés stb.).

Bábok készítése fakanál segítségével.

„Öltöztetett üveg” készítése.

Hangszerbemutató (azok részéről, akik külön zenét tanulnak — kürt, hegedű, zongora, furulya, citera bemutatása).

Ruhadíszek, övek, csatok készítése.

Agyagmunkák (gyurmázás).

Gyurmafilmek megtekintése a tv-ben.

Ajándékok készítése a kisebbeknek flakonból, műanyag pohárból, színes kartonból. Fenyődíszek készítése (színes papírból, fóliából).
A fenyőfa ízléses díszítése.
Díszes öv, szalvétatartó ruhacsípeszből. Poháralátét készítése filcből.
Díszgyertya öntése, formázása, színezése.
Egy vár makettjének elkészítése (arányok!).
Húsvéti ajándékok készítése a kisebbeknek (nyuszikosár, tojásfestés stb.).
Anyák napi ajándékok (fényképtartó, album, szemüvegtok stb.).
Népdaléneklési verseny a csoportban.
Versírópályázat a költészet napja alkalmából.
Gyermekrajzpályázat meghirdetése.
Farsangi népszokások gyűjtése, jelmezek készítése a jelmezbálra (öltözet, maszkok, álarcok stb.).
Megjegyzés: A felsorolt tárgyak, eszközök elkészítésének leírása megtalálható a „Csináld magad” és a „Jó játék a...” sorozat könyveiben.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Makarenko, A. Sz. Művei 5. kötet (kulturális munka)
Nagy Sándor: Neveléelmélet
Nevelőmunka a napközi otthonokban
Nevelőmunka a nevelőotthonokban
Kairov: Pedagógia
Esztétkai olvasókönyv
Pedagógiai lexikon
Rendtartás az ált. isk. diákotthonok számára
Tanterv és Utasítás
Nevelési terv az ált. isk. számára

DR. SIKÓ AGNES
Pécs

Környezetvédelemre nevelés lehetőségei a 6. osztályos földrajz anyagában

A geoszférákhoz kapcsolódó globális problémák áttekintése után (l. Módszertani Közlemények 1988. 2. szám) a 6. osztályos regionális földrajz anyagában rejlő és ahhoz kapcsolódó környezetvédelemre nevelés lehetőségeit tekintjük át.

I. AFRIKA

1. *Megismerése, felfedezése* összekapcsolódik a gyarmatosítással meginduló és máig tartó rablógazdálkodással. A táj és a benne élők egyaránt áldozataul estek a gyarmati kizsákmányolásnak, a neokolonialista gazdaságpolitikának. A kormányok egy része napjainkban is kiárúsítja az országokat a rövid távú előnyök érdekében. A kül-

színi bányászat, a hagyományos mezőgazdaság háttérbe szorítása, a monokultúras termelés rendkívül nagy károkat okoz Afrika népének, 10 év alatt az 1 főre jutó élelmiszer mennyisége 14%-kal csökkent.

2. A *felszín, éghajlat, vízrajz* témakör a kontinens speciális környezeti problémáinak feltárására alkalmas. Az afrikai tájak felszíni különlegességeit igyekeznek nemzeti parkokkal védeni, pl. Ngorongoro N. P. (Kelet-Afrika) vulkanikus képződményei, a Kilimandzsáró és környéke, a Sárkány-hegy (Dél-afrikai Köztársaság), Viktória-vízesés stb. Az éghajlat és vízrajz kapcsolatával a folyók életet biztosító szerepét értjük meg. Pl. Nílus oázisvölgye. Rámutathatunk arra is, hogy a nem kellően átgondolt emberi tevékenység milyen negatív következményekkel jár. Az Asszuáni-gát megépülése óta a Nílus deltájában megnövekedett a tengeri erózió, a sós víz beáramlik a deltába, és így tönkremennek az öntözött területek. A Nílus áradásai elmaradnak, és éltető iszap nélkül terméketlenné válnak a földek. A folyó tápanyagtartalmának jelentős részét elveszíti — a gát és a tenger között —, a halállomány 90%-kal csökkent.

3. A *természetes növényzet és állatvilág* tanítása az ökológiai szemlélet formálására nagyon alkalmas. Az *őserdők* Afrikában is egyre zsugorodnak, pl. Nigéria erdősegeinek 90%-át, Ghana 80%-át elvesztette.

Kongóban felismerve az erdőirtások következményeit, nagy fásítási programot indítottak be. Az erdők irtása több tényező együttes hatására vált kritikus méretűvé: a hagyományos irtásos földművelés mellett, a nagyüzemi monokultúras termelés, az árutermelő fakitermelés és a gyarapodó lakosság tűzifaigénye. Az erdők kivágásával az intenzív csapadék lemosó tevékenysége következtében megindul a talajerózió, s néhány év múlva a trópusi talaj terméketlenné válik. A *szavannaterületeken* a rétegvizeket artézi kutakkal hozzák a felszínre. A társadalmi szokások az állatállomány növelésére ösztönzik a füves térségek lakóit. A megnövekedett állatállomány következtében a legelők gyorsan pusztulnak. A gyarapodó népesség egyre nagyobb területeket von művelés alá, és az ugaron hagyott területek művelésére hamarabb visszakényszerül. Így a természeti okok mellett az ember is hozzájárul ahhoz, hogy a Szahara évi 10 km-es sebességgel terjed dél felé a Szahel övezetben. 50 év alatt 650 000 km²-rel növekedett a sivatag területe. Nemzetközi becslés szerint Afrika területének 55%-át fenyegeti az elszivatagosodás. Azok az államok, amelyek felismerték a veszélyt, igyekeznek „zöld védőzónával” megakadályozni a sivatag előretörését (pl. Algéria). Olyan fákat, cserjéket telepítenek, amelyek megkötik a homokot, és tűzifát biztosítanak a lakosságnak. Afrikában a világ számára is értéket jelentő természetes növényzet és állatvilág megőrzésére sok nemzeti parkot létesítettek pl. Tanzániában 1930 óta védett a Serengeti Nemzeti Park. Az ország területének 10%-a vadrezervátum. Az Usambara-hegység kutatásában magyar szakemberek is segítenek. Itt a hegyi esőerdőket (mohaerdők) vizsgálják, amelyek képesek az esős évszak csapadékának visszatartására és ezáltal az erózió megakadályozására.

Próbálkozások vannak arra is, hogy a társadalmi szokásokat megváltoztassák a környezet kímélése érdekében pl. a masszái pásztorok ne a gazdagság jelképeként kezeljék állatállományukat, hanem annyit tartsanak, amennyit a füves térségek sérülés nélkül elbírnak.

4. A *lakosság, az országok* megismertetése alkalmat ad a fejlődő országok környezetvédelmi problémáinak együttes értékelésére. A fejlődő országokban nagyon gyors a lakosság gyarapodása. Afrikában az éves átlag 2,9%. A népesség száma 27 év alatt megduplázódik. Ez ellátási nehézségeket okoz, és mérhetetlenül megnöveli a területkihasználás intenzitását. Sok Szahel-város körzetében 50—100 km körzetű sivatag keletkezett, mert minden égethető szerves anyagot eltűzeltek. Az ENSZ próbál segíteni olyan tűzhelyek kialakításával, amelyek gazdaságosan hasznosítják a tüzelő-

anyagot, vagy korszerű fűtőanyagot használnak (pl. gáz). Igen komoly problémát okoz a népesség egyenlőtlen területi eloszlása. A nagyvárosi népesség egyharmada nyomor-
negyedekben él, nagy a munkanélküliség. A városok infrastruktúrája nem képes lé-
pést tartani a minimális igényekkel. Nő a környezetszennyezés, amit az ipari területek
gyarapodása is fokoz. Kairó jó példa erre: délről szeméttelpek bűze, északról a
nehézipar füstje, a keleti és a nyugati városszélről a sivatag finom homokja száll a
város fölé. Este, amikor a levegő szinte mozdulatlan, 1 millió autó kipufogógázával
telik meg a levegő, kb. 1000 gyártelep működik környezetvédő berendezések nélkül;
a járművek állapota rossz, a levegő kéndioxid-tartalma duplája a nemzetközi mércé-
nek, 4000 t szemetet égetnek el naponta a szabad ég alatt, a Nílusba ellenőrzés nélkül
ömlik a szennyvíz, ugyanakkor az ivóvizet is innen nyerik.

5. A gazdasági élet, bányászat, ipar tanítása során rámutathatunk arra, hogy a
környezetromlásban jelentős szerep jut a multinacionális vállalatoknak. Új világgazda-
sági rendre volna szükség, mert csak a jóllakott ember képes hozzáfogni környezet-
védelmi feladatokhoz. Afrika világviszonylatban fontos ércek kitermelőhelye. A 14
legfontosabb érc közül három a Dél-afrikai Köztársaság és Zaire területen található.
A kitermelés során holdbéli táj marad a bányaterületeken. A feldolgozó ipar telepí-
tésekor még nem tudják megvásárolni a drága környezetkímélő technológiát.

A fejlett tőkés országok sok vállalata környezetszennyező (veszélyes hulladékot
termelő) iparágat telepít a munkanélküliséggel küszködő államokba. Az ENSZ fel-
mérése szerint az utóbbi 10 évben jelentősen megnövekedett a levegő-, víz- és talaj-
szennyeződés az afrikai országokban.

A lakosság számának gyors gyarapodása a mezőgazdaság területi igényét meg-
növeli. A szorító földhétség, a monokultúrás termelés, a helytelen agrotechnika a tala-
jak gyors kimerüléséhez, az elszikesedéshez, sivatagodáshoz vezet. A természeti ka-
tasztrófa (1968—73. közötti csapadékhiány) és a helytelen gazdálkodás következtében
a Szahel-országok 2 millió nomád pásztora elvesztette az állatállománya felét, és éhen
halt negyedmillió ember. Az éhínség réme ma is fenyegeti ezeket az országokat. A gon-
dok megoldására az ENSZ mezőgazdasági szervezetétől sok segítséget kapnak a kor-
mányok. Magyar szakemberek is dolgoznak az afrikai mezőgazdaság felvirágozta-
tásán.

II. AUSZTRÁLIA ÉS ÓCEÁNIA

1. Ausztrália természeti adottságai néhány speciális környezeti probléma megvi-
lágosítását teszik lehetővé. A Nagy-korallzátony a nemzetközi turizmus és a turisták
gyűjtőszennvedőhelye, valamint a parti települések szennyezése következtében pusztul.
Az ausztrálok korszerű infrastruktúra kiépítésével igyekeznek feltárni a kontinens ter-
mészeti értékeit. Az artézi medencék vízkészletét okos gazdálkodással hasznosítják,
megelőzve kimerülésüket. A természetes növényzet és állatvilág, mint a természet
„élő múzeuma”, a világ számára nagy értéket képvisel. A természetvédők felléptek az
eukaliptusz erdők pusztítása ellen, egyúttal a csak eukaliptuszon élő koalákat is vé-
delmezik ezzel.

2. A gazdasági élet tanításakor negatív példaként említhetjük a külszíni bányászat
környezetromboló hatását a belső száraz területeken. A modern ipar és közlekedés, a
települések kommunális szennyezése és a veszélyes hulladékok a korszerű technika
alkalmazása ellenére is a területi koncentráció miatt környezeti károkat okoznak.

A mezőgazdasági termelésben a legelők hozamának növelésével és a megfelelő
létszámú állatállomány kialakításával törekednek a sivatagozódás, a talajerózió és a
termőképesség-csökkenés megelőzésére. Hatalmas területeket öntöznek fejlett agrotech-

nika alkalmazásával. Tudományos kutatás alapján megoldották a legelők trágyázását (ganajtúrók betelepítése).

A települések tervezésében gondoltak a városok „tüdejének” biztosítására, nagy parkok és kertvárosi övezetek létesítésével. Az emberek szívesebben élnek kertés övezetekben, egészséges levegőjű kisvárosokban.

3. *Óceánia* szigetvilágának természeti értékei nagy nemzetközi idegenforgalmat vonzanak. Pl. Új-Zéland geológiai nemzeti parkjai a világ gejzírei és a gejzírek által létrehozott geológiai képződményei közül a legszebbeket foglalják magukba. A korallszigetek, Hawaii vulkánjai a nemzetközi tudományos kutatás színterei. Az itt folyó mérések segítenek más területek környezeti ártalmainak feltárásában (pl. természetes légszennyezés mérése a vulkánokon). Negatív példaként említhetjük a túlméretezett idegenforgalom környezetrontó hatását, a Csendes-óceán e térségében folyó atomrobantásokat. Új-Kaledónia krómérc-kitermelésében megnyilvánuló rablógazdálkodást, amelynek eredménye a vörös sivatag.

Az ültetvényes gazdálkodás érdekében a hegyvidéki esőerdőket kiirtják, szabad teret hagyva az erózióknak. Sok szigeten az ember által betelepített és az idők során elvadult állatok okoznak jelentős pusztítást az élővilágban.

III. AZ AMERIKAI KONTINENS

Az amerikai kontinens áttekintése során bemutathatjuk, hogy a felfedezések együtt jártak a természetes növényzet, állatvilág és az őslakosság pusztításával. A civilizáció hatására a természettel összhangban élő őslakók életmódja is fokozatosan megváltozott, környezetük optimális kihasználása környezetrombolássá vált. Pl. az eszkimók fegyverekkel majdnem kiirtották a prémes állatokat, rénszarvasokat, fókákat stb.

1. *Észak-Amerika* fejlett társadalmú területein a legjobb és legérdekesebb *természeti tájakat* szigorú védelem alá helyezik, hogy az utódok is gyönyörködhesse bennük. 1872-ben itt létesült a világ első nemzeti parkja, a Yellowstone-Park 8900 km²-en; az élővilág mellett a vulkáni működés produktumai, a táj geológiai alkotóelemei, s a vizek egyaránt védettek. Védett területei közül még megemlíthetjük az évmilliók földtörténeti emlékeit feltáró Grand Kanyon Nemzeti Parkot; a Yosemite-völgyet, amely az óriás fenyők erdeit is magába foglalja. A nemzeti parkok területén az USA-ban oly általános hirdetéserdő is elmarad. A turistautak kiindulásánál hatalmas autóparkolókat létesítenek, ahonnan gyalogosan lehet továbbmenni. A turistautak, „nemzeti ösvények” közül legjelentősebbek az Appalachian és a Pacific Coast.

A kontinens *éghajlatának* elemzésekor kitérhetünk a nagy földi légkörzések és a légszennyeződés közötti kapcsolatra. Kanada préri- és tajgaterületein az USA iparvidékeiről származó légszennyeződés hatására „savanyú esők” esnek. A nagyvárosi légszennyeződés tipikus példái alakultak ki a világvárosokban, pl. Los Angeles-ben a fotokémiai szmog. A gépkocsik okozta légszennyeződés csökkentésére szigorítják a gépkocsiszabványokat, pl. USA-ban 10 éve már korlátozták a benzin ólomtartalmát.

A terület *vízrajza* példaként szolgál a fejlett tőkés társadalom környezetet szennyező és a következményeket megszüntetni kívánó tevékenységére. A Nagy Tavak szennyezése már a múlt század közepétől megindult, de veszélyes mértéket az 1950-es évektől ért el. A nagymértékű eutrófikáció következtében az Erie-tó gyakorlatilag „halott”. A Felső-tó halaiban a szelekkel szállított mérgező anyagok halmozódnak fel. Az USA—Kanada közös programmal igyekszik megállítani a további szennyezést, de a szakemberek szerint csak 2000-re remélhető, hogy a tavakba kerülő mérgek mennyiségét a veszélyes szint alá tudják csökkenteni.

Eredményként emelik ki, hogy a Mississippi vízrendszerének területén az ólom-szennyezés 40%-kal csökkent. 19 folyó vízgyűjtőjén akarnak az USA területén teljes védelmet kialakítani.

A természetes növényzet és állatvilág pusztítására, sajnos, az amerikai kontinens sok negatív példát szolgáltat; bolyók kiirtása, prémes állatok mértéktelen vadászata, a préri feltörése, erdők pusztítása. Sokszor az állatok természetes mozgását figyelmen kívül hagyó építkezés vezet tragédiához, pl. 1984 őszén ÉK-Qvebeeq-ból a Hudson-öböl partjára vándorló rénszarvascsoportok pusztulásáért a Hydro-Qvebeeq energiatársaságot vádolták, mert nem engedte le időben a tározón a felesleges vizet. Így 15 000 állat pusztult el a gondatlanság következtében, jelentős szennyezést is jelentett a tundrán az elpusztult állatok teteme.

Talán a megfoglyatkozott természetes élővilág ébresztette fel a társadalmat, és fordít egyre nagyobb tudományos és gazdasági energiát a védelemre. A legkorszerűbb technika segítségével méri fel a területeket, és határozzák meg az optimális feltételeket, pl. úrfotók értékelése és földi feltérképezése a nemzeti parkok élővilágának. Ahol a modern élet és a természetes élővilág kapcsolata nem biztosítható, elvégzik az élőlények áttelepítését, pl. Kanadában a hódokat olyan területre telepítik, ahol gátépítő munkájukkal nem veszélyeztetik a mezőgazdasági termelést és a közlekedést. Különösen a száraz és a tundraterületeken szigorítják meg a termelés feltételeit az ökoszisztéma fennmaradása érdekében.

A kontinens fejlett tőkés országai közül Kanada igyekszik megoldani a területén élő eszkimó és indián őslakosság beilleszkedését. A civilizáció negatív hatását itt az emberen is érzékelhetjük, az alkoholizmus, a túltápláltság, a neurotikus betegségek mint környezeti ártalmak érik e népcsoportokat. A népsűrűség egyenlőtlensége miatt az ország déli területein az ipari és mezőgazdasági tevékenység és közlekedés következtében erős a környezetrombolás. Az 1960-as években jelentkező káros következmények hatására a tartományok igyekeznek az infrastruktúra fejlesztésével és a környezetvédelmi előírások szigorításával megállítani a negatív folyamatot.

Pl. az energiagazdaságban a vízi- és atomenergia-felhasználás növelése a hagyományos tüzelőanyagokkal szemben. Korszerű szűrőberendezések alkalmazása az iparvidékeken, kommunális szennyvizek tisztítása és szigorú ellenőrzése.

A savas esők és a rablógazdálkodás Kanada nagy értékű faállományát károsítja. A keleti területeken, különösen a folyók mentén, ezért az erdők alacsonyabbak és kisebb fahozamúak. Az erdőtörvény ugyan előírja a telepítést, de a másodnövésű erdők már nem hasonlíthatók természetes elődeikhez.

A Labrador-félsziget felett repülve vörös sebhelyekként érzékelhetők a működő és elhagyott vasércbányák a tundra szürkéségében. E sebhelyek a tundra törékeny ökoszisztémájának pusztulását jelzik.

Az Egyesült Államokban, a világ legfejlettebb tőkés országában minden kilencedik másodpercben születik egy gyermek, aki a Föld készleteiből harmincszor többet fog fogyasztani, mint egy indiai. Az USA-ban a világ lakosságának 60%-a él, és a világon jelentkező szennyeződés 40%-áért felel. A környezet nagymértékű kihasználása és szennyeződése veszélyhelyzetet hozott létre, és kikényszerítette a környezetkímélő technológiák fejlődését és gyakorlati alkalmazását.

A városlakók sokat szenvednek a légszennyeződéstől, zajtól, városi szemetétől. Megindult a természetközeli település. Az USA városaira egyre inkább a hatalmas kiterjedésű zöldövezeti, kertes szerkezet jellemző. A városklíma kedvezőbbé tételére szolgálnak a belvárosi parkok, pl. New York, Central Park. Méri a városokban a légszennyeződés mértékét, és veszélyhelyzetben szervezeten csökkentik a forgalmat, pl. Los Angeles. A városok népessége csökken, és nő a falusi térségé. Az emberek

tudatosan törekcszenek a természetközeli életmódra. Az iskolákban és a szabad idő felhasználásában nagy szerepe van a természetben való mozgásnak, a „jogging” (kocogás) a nagyvárosok lakóinak napi programjához tartozik. Az emberek többszörösét is fizetik az élelmiszerárnak, csak ne tartalmazzon vegyi anyagokat. A naturaboltok szaporodnak Amerika-szerte.

Az USA *bányászatában* egyre következetesebben alkalmazzák a rekultivációt, pl. Appalache szénmezőin, Sziklás-hegység rézbányáiban.

Az *ipar* számára legnagyobb problémát a veszélyes hulladékok tárolása és megsemmisítése okoz. 1983-ban már 736 veszélyes hulladékot tároló hely volt az USA-ban, főként a Nagy-Tavak, Kalifornia és Florida körzetében, vagyis a legnagyobb népsűrűségű körzetekben. Sok esetben kiszivárog a tárolókból a veszélyes anyag. A tömegmozgalmak kényszerítik a kormányzatot az egyre szigorúbb biztonsági intézkedések meghozatalára és ellenőrzésére.

A *mezőgazdasági* termelés a préri száraz területein már a XIX. sz.-ban megismertette a farmereket a talajpusztulással. Azóta az USA termőterületének 1/3-a pusztult el. A „bad land”, vagyis a rossz föld nem ritka jelenség. A termőföldből 14 millió ha teljesen erodált, 40 millió ha részlegesen. Ennek oka a prérik feltörése, a nagymértékű erdőirtás, a monokultúrás termelés, pl. Iowában 1 kg kukorica előállítása során 6 kg kitűnő talaj veszik el, az ott alkalmazott helytelen agrotechnika miatt. A gyapotöv felbomlásának oka is a talaj termőképességének kimerülése volt. Igyekeznek a tudomány eredményeire támaszkodva változtatni a gazdálkodáson, pl. a legeltetés mellett öntözéses takarmánytermesztés alkalmazása a prérin. A volt gyapotöv területén a talajerőt visszapótló növénytermesztés. Az öntözés tervezésekor vigyáznak arra, hogy az elmcocsarasodás vagy az elszikesedés ne veszélyeztesse a területet.

A *közlekedésben* az ország hatalmas távolságai és az amerikai típusú életvitel a világ legnagyobb autóparkját hozta létre. A fejlett *közüti* hálózat mellett is sok gondot okoz a levegőszennyezés, ezért szigorítják a gépkocsik környezetvédelmi előírásait.

A *légiközlekedés* mértéke a zajártalmakat növeli, de itt is szigorú előírások és büntetések segítségével érték el zajcsökkentő megoldásokat.

A *bel- és tengeri hajózás* a kikötők szennyeződését okozza. A kikötői előírások és a műszaki fejlődés eredményeként itt is pozitív irányú változások érzékelhetők.

2. *Mexikó és Közép-Amerika* tanítása jó példát nyújthat arra, hogy az ember képes volt a természettel összhangban gazdálkodni. Az őslakó azték, maya kultúra teraszos földművelése minta a környezetkímélő gazdálkodásra.

Mexikó a fejlődő országok összes környezetvédelmi problémájával küzd. Gyorsan gyarapodó lakosságának ellátása, a gazdasági élet gyors, de ellentmondásos fejlődése, a környezet intenzív és sokszor kíméletlen kihasználásával jár. A nagyvárosok népességének növekedésével együtt nő a nyomornegyedek száma is. A kommunális szennyeződéssel nem képesek megbirkózni, pl. Mexikóváros 2000-re várható népessége 32 millió fő lesz, már ma is 17 millióval a legzsúfoltabb városok közé tartozik. A mai víz-igény felét már 50–100 km távolságról fedezik. Gyakori a fotokémiai szmog, az északi szél a városra viszi az ipari létesítmények szennyezőanyagát, a gépkocsiforgalom kb. 3 millió.

Közép-Amerikában a társadalmi problémák, az állandó harcok miatt a békés munkára és a környezetvédelemre nem jut energia. A multinacionális vállalatok rabló-gazdálkodása az ültetvényeken és bányákban a környezet károsodását eredményezi (talajerózió). A 35 millió földnélküli az erdőirtásokkal igyekszik területhez jutni. A kiirtott területen pl. az USA számára termelnek kutyaedelmetnek való marhahúst.

Kuba gazdasági életében bekövetkezett változások a környezet ésszerűbb hasznosítását is eredményezik, pl. a monokultúrás termelés csökkentése, a saját természeti adottságoknak megfelelő növénytermesztés kialakítása.

3. *Dél-Amerika* területe természeti szépségekben nagyon gazdag, amelyek közül az országok már sokat nemzeti értéként is védenek, pl. Rio de Janeiro körüli kúphegyek; az Andok láncában az argentinai nemzeti parkok egyik érdekessége a Los Glacières Nemzeti Park, amelynek az Argentino-tóba ereszkedő Perito Moreno gleccserét 1981-ben felvették a világ legféltettebb természeti örökségeinek jegyzékébe („World Heritage”); az Igvazu-vízesés 70 m mély és 2,5 km széles vízfűgőnye a csodálatos szubtrópusi erdők övezetében.

Az *éghajlat, vízrajz* jellemzése módot ad arra, hogy felhívjuk a figyelmet a trópusi esőerdőkben a csapadékinтенzitás hatására, arra, hogy a talaj elpusztulása miatt sivatagga válhat (növényzetnélkülivé) a terület. A sík, száraz területeken a szélerózió okoz hasonló eredményt. A vizek szennyeződése nő, pl. a világ legmagasabban fekvő szennyezett folyója az Ucayali (Amazonas egyik forrása).

A *természetes növény- és állatvilág* e földrészen is sok különleges fajjal rendelkezik. Ki kell emelnünk, hogy az Amazonas-medence őserdőterülete (1/3-a a világ őserdeinek) az egész világ számára mennyire fontos. A területének csak 0,3%-a alkalmas mezőgazdasági termelésre, helyén az erdőirtás után fajszegény szavanna alakul ki. Az árvizek megnövekedése és klímaváltozás lehet a további következmény. Kb. 600 km² területet igyekeznek izolálni a biomasz vizsgálata érdekében. 40 őserdőparkot kívánnak létrehozni. Az őserdők élővilágának jelentős része még ma sem ismert. Gyógyszeralapanyagok, élelmiszerek lehetnének a jövőben olyan élőlények, amelyeket a ma embere még nem is ismer. Igen nagy veszélyt jelent a hegyvidéki erdők irtása az Andok területén. A kiirtás következtében az árvizek tragikus következményekkel járnak, sárfolyamok pusztítják el a völgyek településeit, tönkreteszik az öntözőrendszereket, eliszaposítják az erőművek tárolóit stb. Veszély fenyegeti ilyen ok miatt a Panama-csatorna tavait is.

Pozitív példaként említhetjük meg Patagónia pingvin-, a Valdes-félsziget elefántfoka-rezervátumát, a La Plata deltavidékének védelmét. A védett állatok közül érdekességként kiemelhetjük a lámaféléket, a vihunyát, alpakát, amelyeket Peruban például csak engedéllyel lehet levágni, bár háziállatként tartják.

Dél-Amerika *gazdasági élete* tanítása alkalmat ad az inka kultúra értékelésére, az ősi öntözőrendszereket még ma is használják Peruban. Az ásványkincsek kitermelése nagy monopóliumok kezében van.

A *környezetkímélő megoldásokra* még nem sok gondot fordítanak, pl. Venezuela kőolajtermelő körzeteiben mindent ellep az olajszennyeződés, Brazíliában a vasércmezők hatalmas vörös sivatagot a Mato Grosso. Kolumbiában a gyárak telepítésére környezetvédelmi előírások nincsenek, nem csoda, ha Bogota ivóvizében többszöröse a szennyező nehézfém a nemzetközileg megengedettnek. A világ legnagyobb nyomornegyedei e földrészen vannak, pl. Caracas lakóinak 35%-a él nyomornegyedekben. Az országok különböző programokkal igyekeznek a városba áramlást megakadályozni, kevés eredménnyel. Brazíliában, Rio de Janeiróban felszámolták a tengerpart környéki híres szegénynegyedet, a „Morro”-t, más területeken újabb bódévárosok nőnek ki a földből, újratermelve az infrastrukturális problémákat.

A *mezőgazdaság* az övezeteknek megfelelően különböző környezeti gondokkal küzd. Az őserdő irtásos művelése gyors talajdegradálódáshoz, a szavannák, pampák túlleltetése elsvatagodáshoz vezet. A betelepített, de elvadult állatok is jelentős károkat okoznak a mezőgazdaságnak (nyúl, kecske, róka). A földéhség a lakosság számával növekszik, és az értékes területek gyors pusztulása tovább tart.

4. A *sarkvidékek* veszélyeztetettségét a nagy földi légkörzések által föléjük jutó szennyezőanyagok egyre jobban növelik. A természetes állapotok megőrzése az emberiség közös érdeke. Nemzetközi együttműködések szabályozzák a kutatást, amelynek

eredményeit az egész Föld népének érdekében lehet hasznosítani. Példa erre az „ózon-lyuk”-probléma, amely az Antarktisz feletti sztratoszférában jelentkezik. A közös kutatások alapján már 1987-ben Montrealban megegyeztek a freongáztermelés csökkentésében.

A sarkvidékek élővilágának megismerése során felhívhatjuk a figyelmet a kíméletlen vadászat következményeire. Napjainkban nemzetközi szabályozás segítségével igyekeznek megmenteni a bálnákat, jegesmedvéket, fókákat. Vizsgálják a sarki vizek ökörendszerét és a halászat hatását. Pl. a krill — a Föld talán legnagyobb fehérjetartalmú alkotó rákfajok — a bálnák jelentős tápláléka.

Ugyanakkor az amerikai, nyugat-európai, japán lakosság nagy mennyiségben fogyasztja, ezért halászata már a létezését fenyegeti. Jó példát is említhetünk, a halászat területi és évi korlátozása segíti a halpadok élővilágának regenerálódását.

5. *Ázsia* földrajza sok hasonló példával szolgálhat, mint a többi kontinens. A környezetszennyezés nem kíméli még a Himalája főföfötte csúcsait sem. A turizmus következtében nagy tömegű környezetidegen anyag marad a hegyláncok között. A nagymértékű erdőirtás hatalmas árvizekkel és hegycsuszamlásokkal jár együtt az Eurázsiai-hegységrendszerben, a kínai lösztartományokban. A száraz Belső-Ázsiában porviharok szállítják szabadon a termőföldet és a sivatagok homokját. Kínában tervszerű újraerdősítéssel „zöld falat” építenek a Gobi-sivatag útjába. A Föld legmélyebb tavának, a Bajkál-tónak védelmét Solohov, a híres író kezdeményezte. Az ázsiai nagy folyók is egyre szennyezettebbek az ipartelepítés és a zsúfolt települések szennyvizének hatására. A természetes növény- és állatvilág a kontinensen már csak szigetszerűen maradt fenn. Az államok igyekeznek a megmaradt értékeket védeni, pl. tigrisek rezervátuma a Gangesz-deltában, a pandák védelme Kínában, a monszunerdők maradványai Dél-Kína területén, vagy a kúparsztok geológiai ritkasága Vietnámban és a dél-kínai hegyvidéken.

A természetszeretet az *ázsiai népek vallásaiban* jelentős szerepet játszik, a buddhizmus, sintoizmus a természettel való azonosulás, a tökéletes szépre törekvés gondolatával segíti a környezeti értékek védelmét.

A kontinens lakóinak jelentős része még ma is mezőgazdasággal foglalkozik. A teraszos és öntözéses gazdálkodásnak évezredes múltja van. A demográfiai robbanás hatalmas problémát okoz az országoknak. A népességkoncentráció a világ legnagyobb városait hozza létre Kína, Japán, India területén. A kormányok nehezen birkóznak meg az infrastrukturális fejlesztéssel.

Az országok tanításánál a következő ismereteket emeljük ki.

Mongóliában sikerült a takarmánytermesztéssel megakadályozni a túllegeltetést. *Vietnámban* a háború idején az amerikaiak tudatos környezetrombolást végeztek, pl. lombtalanítás a dioxin tartalmú méreggel, szőnyegbombázások, bulldózerakciók a rizsföldek ellen. Letarolták az erdőket, tönkretették az évezredes öntözőrendszereket, utat nyitva az erózióknak. A parti mangrove mocsárerdőket elpusztították, és így a tenger abráziós tevékenysége felerősödött.

Japán Ázsia sűrűn lakott, fejlett tőkés országa régóta a legharcosabb környezetvédők hazája. Az atombomba sugárterhelésének hatását Hirosima és Nagasaki példája mutatja. A hatalmas ipari központok szennyező tevékenysége ellen a japánok állandóan tüntetnek. A tengerbe jutó nehézfémek mérgezik a hal- és egyéb tengeri élőlényállományt és általuk a fogyasztó embert. Egyre szigorúbb előírásokat vezetnek be a veszélyek elhárítására. Az iparvidékek fásítására a „zöld iparvidék akciót” dolgozták ki.

Az ország területének 16%-a áll mezőgazdasági művelés alatt. A földművelés jól alkalmazkodik a természeti feltételekhez, a hegyoldalakat teraszosan, kertszerűen művelik, magas szintű az erózió elleni védelem. A sintoizmus áthatja a japánok gondol-

kodását, életvitelét. Természetszeretetük az építkezésben, kertkultúrában, virágművészetükben és kirándulási szokásaikban egyaránt kifejeződik. 67 nemzeti parkjuk és 200 regionális parkjuk van, az ország területének 66%-a erdő.

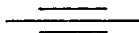
India természeti adottságainak pusztulásában jelentős szerepe volt a gyarmati időszaknak. Természetes növényzetét és állatvilágát hatalmas területeken pusztították ki a termelés és a vadászat, mint szórakozás következtében. A népesség nyomor-negyedekkel körülvett nagyvárosokba tömörül, a kommunális környezetszennyezés mintái Calcutta, Bombay vagy Delhi egyes körzetei.

Az ipar telepítésekor nem számolnak a környezeti ártalmakkal, pl. a világhírű Tadz Mahal (a mogul építészet remeke) márványcsipkéit megtámadta a közeli kohászatnak, olajfinomítónak a szennyezett levegője. A tudatlanság, gondatlanság, a biztonsági előírások be nem tartása okozta 1984-ben a bhopáli tragédiát, ahol vegyipari üzemekből kiszabaduló veszélyes gáz 2500 ember életét követelte. A közép-indiai tragédia tipikus példa a multinacionális vállalatok által megfelelő védőberendezések nélkül létrehozott üzemek veszélyességére.

A társadalmi problémák tárgyalásakor fel kell hívni a figyelmet a hindu és buddhista tanokra, amelyek kihatnak a termelésre.

Nyugat-Ázsia földközi-tengeri partvidékén az ember már az ókorban kifejtette környezetromboló hatását. Az erdőirtás és később a kecsketenyésztés következtében kopár e partvidék. A Perzsa-öböl környékén a kőolaj-kitermelés, -finomítás és -szállítás okoz környezetszennyezést. Az Irak és Irán közötti háborúban megsérülő kőolaj-kutakból és tankhajókból kiömlő olaj elpusztítja az öböl élővilágát.

A tematikával érzékelteni szeretnénk, hogy a tananyaghoz kapcsolódó, illetve a tananyagot a környezetvédelem szempontjából hangsúlyozó nevelő, milyen széles körben mutathat be pozitív és negatív példákat az emberiség környezettel kapcsolatos magatartásáról. Ezzel szélesíti a tanulók látókörét, és segíti őket abban, hogy megítéljék a helyes társadalmi gyakorlatot.



Kellemes karácsonyt,
eredményekben gazdag új esztendőt kíván
minden kedves Olvasójának, Munkatársának

a Módszertani Közlemények
Szerkesztősége és Kiadóhivatala

HERCZEGI KÁROLYNÉ
Berekfürdő

A helyesírás intenzív fejlesztése helyesejtés-tanítással*

A helyesírás fejlesztése és a helyesejtés tanítása

Az 1978-as tanterv bevezetése óta a pedagógiai szaksajtóban megnőtt a beszéd-művelésről, a helyes kiejtés tanításáról szóló írások száma. Megjelentek a témával foglalkozó könyvek is, melyek a beszédművelés, a helyesejtés-tanítás szerteágazó probléma- és gyakorlatrendszerét ismertetik.

Helyesejtés-tanításon a beszéd automatizmusainak, a beszédmozgásoknak és a beszédhallásnak a finomítását, fejlesztését, korrigálását értjük. Mindezt a köznyelvi kiejtés normái mellett a nyelvi kommunikáció szabályszerűségei, a másnak szóló „üzenetközvetítés” normái szabályozzák, irányítják.

4. osztályos tanulóim elhangzó beszédének jellegzetességei, melyet megfigyeléseim alapján állapítottam meg, főbb vonásaikban a következők:

- Szövegformálás közben a levegővel nem tudnak gazdálkodni.
- Artikulációjuk általában renyhe, laza.
- Hanglejtésük versmondáskor helytelen.
- Gyakori a hangsúlytalan helyzetben lévő magánhangzók elnyelése (pl.: kakaó — kakó).
- Sok az olyan helyesejtési hibájuk, amelyek eredetüket tekintve nyelvjárási hibák (pl.: légy — lígy, néz — níz, autó — ótó stb.).
- Sok az időtartamhibájuk mind a magánhangzók, mind a mássalhangzók körében (pl.: szín — szín, tyuk — tyúk, szallag — szalag, köppený — köpeny).

Ezek a hibák tükröződnek a gyerekek helyesírásában is. Az 1978-as tanterv a helyesírási képzést a helyesírás alapelveinek alkalmazására építi. A helyesírási alapelvek közül fontos szerepet kap a kiejtés elve, mivel a kiejtés szerinti írásmód az összes előforduló helyesírási eseteknek igen nagy százalékát teszi ki.

A fentiek értelmében annak a lehetőségét vizsgáltam:

- hogy a kiválasztott tanulók helyesírási szintjében — a 3 hónapos fejlesztő szakasz alatt — áll-e be változás. Kimozdíthatók-e meglevő helyzetükből?

* A tanítók intenzív továbbképzésén készített záródolgozat (Jászberényi Tanítóképző Főiskola) rövidített változata.

Az intenzív fejlesztésre szoruló tanulók kiválasztása

Ösztályomban jelentős a művelődési hátránnyal érkező gyermekek száma, akik otthon nem sajátítják el a helyes köznyelvi kiejtést. Nem segíti őket művelődésre, tanulásra ösztönző szülői gondoskodás sem, mivel a szülők között a szellemi foglalkozásuk aránya alacsony, 90%-a fizikai munkás. Az üveggyárban váltott műszakban dolgoznak a szülők, illetve nem tudnak a gyermekükkel foglalkozni. Az osztályom létszáma 21 fő. Ebből hátrányos helyzetű 6 tanuló, az osztály 28,5%-a. A kiválasztott 5 tanuló hátrányos helyzetű, tanyán él, a szülők állatgondozók a termelőszövetkezetben. Ezek a gyermekek az iskola nyelvén nehezen tudják magukat kifejezni, kiejtésük eltér a helyes köznyelvi kiejtéstől, a helyesírásuk fejlesztése szakszerű, frontális tanulás-irányítás mellett nem vezetett eredményhez. Ezért olyan fejlesztő programokat kellett kidolgoznom, hogy a leghátrányosabb családi háttérrel rendelkező öt tanuló helyesírása is fejlődjön.

A fejlesztési szakasz

A fejlesztő program megkezdése előtt számba vettem a kiemelt öt tanuló helyesírási hibáit (akiknek a helyesírása nem fejlődött, akik legtöbb hibát vétettek az írásbeli munkáikban). A vizsgált írásos anyag (a tanulók két-két fogalmazása) közös sajátossága, hogy mindkettő önálló, alkotó jellegű munka. A különféle helyesírási hibatípusok megoszlási arányát az 1. táblázat mutatja. Az egyes hibatípusok az 1978-as tantervben szereplő hibacsoportoknak felelnek meg. Ha megnézzük az 1. táblázatban az 1. mérés adatait, feltűnő az első két hibacsoportban elkövetett hibák nagy aránya. Ez az adott probléma szempontjából azért is lényeges, mivel az ékezet-, valamint a kettőzési hibák azok, amelyeknek tanítása a kiejtés elvén alapszik. Az ebben a két hibacsoportban elkövetett hibák száma az összes helyesírási hibák 73%-át adja, a fennmaradó 27% pedig a *ly* jelölésének hibája, egybeírás-különírás, mássalhangzók egymásra hatásából eredő hibák, kezdőbetű, elválasztás és a betűkihagyással kapcsolatos hibák. Ha a helyes fonémaejtésnek a helyesírás megalapozásában betöltött szerepét vizsgálom, akkor a kettőzési és az ékezethibákat kell számba vennem.

1. táblázat

Mérés	Ékezet-hibák	Egybeírás, különírás	Kettőzési hibák	j - ly	Msh. - kapcsolatok	Kezdőbetű	Elválasztás	Betűkihagyás
A hibák %-os aránya								
1. mérés	32	7	41	5	8	3	1	3
2. mérés	22,05	47,05	16,2	7,35	5,88	1,47	—	—
3. mérés	18,53	44,44	12,96	11,11	12,96	—	—	—
4. mérés	19,24	23,15	10,8	12,18	25,33	4,23	2,14	2,87

2. táblázat

		1	2	3	4	5
Ékezet- hibák	1. mérés	21,8	40,6	3,3	15,6	18,7
	2. mérés	19,6	30,7	20	14,5	15,2
Kettőzési hibák	1. mérés	31,7	9,7	21,9	17,2	19,5
	2. mérés	26,6	16,8	18,4	15,4	16,2

A 2. táblázatban a fejlesztés szempontjából fontos hibatípusokat emelem ki tanulónként. Itt az 1. mérés adataiból leolvasható, hogy a 3. tanulónak minimális az első hibacsoportban elkövetett hibája, a 2. tanulónak pedig a kettőzési hibája kevés. A fejlesztő program alkalmazásánál ezt vettem figyelembe.

A fejlesztés gyakorlattípusai

A fejlődés szempontjából fontos, hogy naponta végezzék a tanulók a helyesejtési gyakorlatokat. Először az ékezethibák javítására állítottam össze gyakorlatrendszer. Ezeket valamennyi anyanyelvi órán végeztettem a kiválasztott öt tanulóval. Az osztály többi tagja közben önállóan feladatokat oldott meg.

14 órára állítottam össze a gyakorlatokat, azaz 1 ciklusra, ezeket egy hónapig végeztettem, s az időszak végén újabb mérést készítettem. (Természetesen ez 4. osztályban már kényszerű helyzet, korábbi osztályokban jobban a helyén lenne.) A tréningyszerűen végzett gyakorlatokat mindig artikulációs gyakorlatokkal kezdtem. Ezt követték az időtartam-gyakorlatok, mellyel a tanulókat a beszédhangok időtartamának tudatos megkülönböztetésére készítettem.

Két típusú szósoron végeztem a tréninget:

- olyan szósorokon, amelyekben hosszúság — rövidség alapján állnak a szavak,
- olyan szósorokon, ahol az egyes fonémák időtartamának a gyakoroltatása a cél.

A helyesejtési és helyesírási tréning a következőképpen folyt: szósorok néma olvasása fóliáról vetítéssel, ismeretlen szavak magyarázata, gyakorlás együtt- és utánmondással. A gyakorlatokat középhangerővel indítottam, majd suttogva, végül némán, csak ajakmozgással folytatták a tanulók.

A gyakorlatok típusai

- a) *Artikulációs gyakorlatok* (közismertek, ezért nem részletezem).

Néhány példa:

3. óra: má — ma — má, ma — má — ma ...

12. óra: idős — őriz, szíó — őz is, kinő — bővít, hívő — köris ...

- b) *Időtartam-gyakorlatok:*

Az időtartam-gyakorlatok során Zsolnai József *Hátrányos belyezetű kisiskolások és Beszédművelés kisiskolás korban* című műveiből gyűjtöttem. Egy-, két- és több-

tagú szavakból álló* szóoszlopok olvasásával gyakorolták a tanulók a hosszú magánhangzók helyes ejtését.

Néhány példa:

1. óra: ír — ök — mű, ív — kő — tű stb.
2. óra: hív — víz — bőr, hír — gőz — dől stb.
4. óra: fúró — móka, fűtő — foka, gyűrű — róka stb.
7. óra: régiség — merítik, szélesít — veríték, teríték — hidegvér stb.
9. óra: törzsükön — könnyű kő, szőrükről — küllőjük, csőrükből — dülőjük stb.
13. óra: múltó — csorbul, nyúló — hordjuk, gyúró — gyorsul.

Az első szakaszt lezáró felmérés

Egy hónap után ismét számba vettem az öt tanuló helyesírási hibáit. A vizsgált írásos anyag a tanulók két-két fogalmazása volt, amelyet önállóan készítettek (1. táblázat 2. mérés). Ha megnézzük a táblázat adatait, s összehasonlítjuk az 1. táblázat 1. mérésének adataival, szembetűnő, hogy jelentősen csökkent a helyesírási hibák száma, köztük az ékezethibák aránya. A hosszú magánhangzók jelölésében több hibát követtek el, mint a rövidkéiben. Az *i* helytelen jelölése fordult elő legnagyobb arányban, ezt követte az ajakkerekítéssel képzett *ó* helytelen jelölése.

Az ékezethibák javítására végeztetett tréningyszerű gyakorlatok hatására csökkent a hibatípusban a hibák aránya (32%-ról 22,05%-ra). Az eredményesség fokozása érdekében az ékezethibák javítására összeállított gyakorlatrendszer még egy ciklus időtartamára meghosszabbítottam, s rendszeresen végeztettem tanulóimmal.

Ebben a ciklusban az előzőekben leírt artikulációs gyakorlatokat s az időtartamgyakorlatokat kiegészítettem olyan szósorok másoltatásával, amelyekben helyesírási hibák voltak.

A gyakorlat végeztetésének menete

Ejtse ki az egyik tanuló helyesejtéssel az első szót. A szó kiejtése előtt a gyerekeknek megfigyelési szempontot adtam: „Figyeljétek meg, melyik hang időtartamát nem jelöltem írásban!”

A gyerekek válaszaik alapján jelöljék a helyesírási hibát. Ha nem veszik észre a hibát, akkor ejtsék ki a szót néhányszor a hibás írásképpnek megfelelően, majd helyesejtéssel. Ezután írják le helyesen a szavakat. Majd olvassák fel a füzetükből helyesejtéssel.

Szósorok a helyesírási hibák javítására:

- a) út, tüt, üti, it, tí
- b) tüt, cím, ütő, púp, idő
- c) idő, nád, dől, dio, pup
- d) cumi, cipő, adó, tüdő, toto
- e) daru, radio, papír, dárda, ivot
- f) torta, óra, divat, ivott, törő
- g) repül, nulla, vivott, tanul, ettől stb.

A számszerű adatokból kiderül, hogy jelentős fejlődés következett be a tanulók helyesírásában. Különösen az első hibatípusban csökkent a hibák száma. Az *i* helytelen jelölése legkisebb arányban a hangsúlytalan szótagokban fordult elő. Az ékezet hibák javítására összeállított gyakorlatrendszer gyakoroltatása során a transzferhatás érezhető, mivel fokozatosan csökkentek a tanulók helyesírási hibái valamennyi hibatípusban.

Második fejlesztési szakasz

A mássalhangzó-jelölés tanításának is feltétele, hogy a gyerekek a hangokat megfelelő időtartammal ejtsék, mert csak akkor tudnak igazodni a kiejtés szerinti írás elvére épülő helyesírási normákhoz.

Szó- és szókapcsolat anyagán gyakorolták a tanulók a helyesejtést. Az egy-, két- és többtagú szavakból álló időtartam-gyakorlatokat kiegészítettem artikulációs gyakorlatok végeztetésével.

A gyakorlatok típusainak néhány példája

a) Artikulációs gyakorlatok:

4. óra: u — i, i — ü, ü — i, i — ü, ü — i, i — ü, ü — i
11. óra: békít — címét, rémit — miért, szépít — fillér stb.
12. óra: csendít — címer, feszít — szisszen, — csettint — zizzen stb.
14. óra: könnyű — zümmög, gyöngyök — gyűlöl, bődül — dühös stb.

b) Időtartam-gyakorlatok:

1. óra: kel — kell, var — varr, hal — hall stb.
2. óra: ülő — üllő, fejel — fejjel, tolat — tollat stb.
4. óra: tejel — tejjel, kora — korra stb.
6. óra: abból — rezzen, zubbony — izzad stb.
8. óra: illeg — billeg, tippen — toppan stb.
9. óra: biggyeszt — kuruttyol, roggyant — vadhattyú, faggyú — asszonyok stb.
12. óra: villannyal, zuhannyal, lánnyal stb.

A második fejlesztési szakaszt lezáró felmérés

Egy hónapi gyakoroltatás után ismét számba vettem az öt tanuló helyesírási hibáit (1. táblázat 4. mérés). A táblázat számszerű adataiból kiderül, hogy jelentős fejlődés következett be a tanulók helyesírásában. Különösen a kettőzési hibák aránya csökkent.

Összegzés

Vizsgálatomban annak a lehetőségeit próbáltam keresni, hogy helyesejtés-tanítással, intenzív program alkalmazásával a kiválasztott tanulók helyesírása fejlődik-e.

Összegzésként elmondhatom, hogy a kiejtésbeli hibák közvetlenül tükröződnek a helyesírásban. Az ékezet hibák javítására összehasonlított feladatsor egy hónapos gya-

korlása nem hozta a várakozásomnak megfelelő eredményt, s emiatt ismételttem meg, illetve egészítettem ki újabb módszerrel.

Ha a 2. táblázat 2. mérésének adatait összevetjük az 1. mérés adataival, leolvasható, hogy a 3. tanuló kivételével valamennyi tanuló helyesírási hibája csökkent e két hibatípusban. Tehát — 3 hónapos fejlesztő szakasz alatt — intenzív program alkalmazásával fejlődik a tanulók helyesírása. A gyakorlattípusok, amelyeket gyakoroltattam, inkább az alsóbb osztályok fejlesztésére javasolhatók. 4. osztályban is fejlesztő hatásúak, különösen akkor, ha elegendő előzményük van. Ebből adódik az a következtetés, hogy első osztálytól kezdve — a korrigált tantervi követelményeknek megfelelően — hatékonyabb módszerekkel, *rendszeres* és tudatos munkával kell fokozatosan, lépésről lépésre fejleszteni tanulóink helyesejtését, helyesírását. Úgy vélem, hogy hiányos a szakmai-pedagógiai tudásunk a beszédművelési feladatok hatékonyabb megvalósításához. Ezen önképzéssel, szervezett továbbképzéseken való aktív részvétellel lehet változtatni. A dolgozat témájának átgondolása hozzásegített az eddig ösztönösen vagy félig tudatosan végzett helyesejtés-tanításhoz. Az ismeret, amit a téma kifejtése kapcsán szereztem, úgy érzem, hatékonyan segít nevelő-oktató munkám színvonalának emelésében és ezáltal hatékonyságának fokozásában.

Az intenzív továbbképzésen elsajátított ismeretanyag hozzájárult látásmódom formálódásához, szakmai biztonságom növeléséhez.

A továbbképzés újabb ismeretek szerzését ösztönző hatása új utakat nyitott meg önképzésem számára.

IRODALOM

- [1] *Zsolnai József*: Hátrányos helyzetű kisiskolások. Feladatsorok a nyelvi, irodalmi és kommunikációs kísérlet gyakorlatából. Bp., 1982. Tankönyvkiadó.
- [2] *Horvátné Kispéter Zsuzsanna*: A helyes fonémajelzés tanításának szükségessége a helyesírás szempontjából. = In: Vizsgálatok az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés gazdagítása érdekében. (Szerk.: Nagy J. József.) Jászberény, 1981.
- [3] *Zsolnai József*: Beszédművelés kisiskolás korban. = A tanítás problémái. Bp., 1978. Tankönyvkiadó.

Felhívás : Előfizetőinkhez!

Abban a reményben, hogy változatlanul folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1989. évi előfizetési díjat (100,-Ft) az alábbi számlára befizetni szíveskedjék: OTP körzeti fiókja Szeged, Aradi vértanúk tere 280-98029-666. sz. Jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára.

DR. PACSAI IMRE
Nyíregyháza

A kérdésszerkesztés fejlesztésének lehetőségei a szóbeli kezdő szakaszban

A nyelvoktatás hatékonyságát alapvetően meghatározza a képességek fejlesztése. Elsődleges a kommunikatív képességek alakítása, mely a nyelvoktatás sajátos feladata, s ez a képesség is csak meghatározott tevékenység végzése során formálódhat.

A képességek tudatos fejlesztését a nyelvoktatás kezdeti lépésétől irányítanunk kell. Fontos feladatnak tekintetem a tanulók kommunikatív képességeinek fejlesztését, különösen a kérdésszerkesztés biztonságának kialakítását. Lieber Péterné (1987) is említi, hogy „a kérdésfeltevés főleg a tanár szerepköréhez tartozik, s a tanulók általában csak válaszolni szoktak. A kérdezés mint produktív nyelvi tevékenység önálló gondolat, önálló nyelvi megfogalmazását kívánja meg.” (Lieberné 1987. 92.)

A kérdésszerkesztés a tanulóktól a legteljesebb aktivitást követeli meg, mivel a legmagasabbrendű szükséglet, az intellektuális szükséglet kielégítése megy végbe a kommunikáció segítségével.

Arra kerestem megoldást, hogyan tudnám minél aktívabban bekapcsolni tanulóimat a kommunikációs folyamatba. Igyekeztem olyan feladatokat szerkeszteni a tanulók számára, amelyek mind a gondolkodási, mind a nyelvi tevékenység viszonylatában aktív tevékenységre készítetik őket. Az ilyen aktivizáló jellegű feladatok megteremtésében nyújtott segítséget a jelek alkalmazása, amelyek jelentőségére Lénárd Ferenc (1982) is felhívja a figyelmet. A kezdetben csupán vizuális szemléltetőanyag kiegészítőjeként alkalmazott ábrák később egyre fontosabb szerepet játszottak a tanulók önálló tevékenységének szervezésében és irányításában. A jelek (használatát), értelmezését, alkalmazásának módját megbeszéltük a tanulókkal. A bemutatott nyelvi mintamondat kísérői voltak. Több jel értelmét magukkal a tanulókkal fejtettem meg mint képrejtvényt, mivel egyszerűek, és a szemléltetett nyelvi anyag lényegét ábrázolják.

Különösen fontosak a kialakított eljárás következő sajátosságai:

1. Tájékoztató pontokat és támaszt nyújtanak a környező valóság összefüggéseinek felbontásában és a kiemelt részlet nyelvi megformálásában.
2. Irányítják a gondolkodási és nyelvi tevékenységet, tehát:
 - a) segítséget nyújtanak a tanár irányító munkájában,
 - b) elősegítik az önálló tanulói tevékenység szervezését,
 - c) segítséget nyújtanak az otthoni önálló gyakorláshoz.
3. A rejtvények gondolkodtató feladatokat adnak a tanulóknak, motivációs bázisul szolgálnak, aktivizálnak, elősegítik a megértést, és fejlesztik a problémamegoldó gondolkodást.

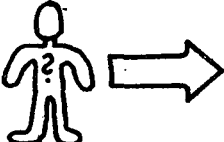
4. Algoritmust szolgáltatnak a feladatvégzéshez. A feladatok egyértelműek, világosak, körülhatároltak. Az elemi műveletekre bontás a szintetizációs folyamathoz is segítséget nyújt. A kombinációk, variációk kiépítése biztos alapokról indul.

A továbbiakban részletezem a főbb megállapításokat.

1. A tájékozódási pontok és a támasz nyújtása a Galperin-elmélet sarkalatos tétele. Miben látom ennek jelentőségét? A beszédképesség kialakítása a nyelvi mintamondatok gyakorlása révén valószínűsíthető meg. Az ismeretek koncentrikus bővülése következtében egy egyszerű szemléltetőképhez (pl. olvasó fiú) legkevesebb 18 mintamondat kapcsolódik. A gyakorlást, az automatizálást segíti elő a tanulók figyelmének a gyakorolni kívánt mondattípusra, az adott valóságösszefüggésre irányítása.
2. Ez az irányító tevékenység elősegíti mind a tanár, mind a tanulók munkáját. Kezdetben a frontális munka során a tanár irányító tevékenységét könnyítik meg az alkalmazott jelek, mert mindig körülhatárolják, egyértelművé teszik a tanulók elé tárt feladatot. Igen lényeges időmegtakarítást jelent az automatizációt szolgáló gyakorlatok során, amikor a feladattípus váltását egyetlen mozdulattal, az új feladattípust ábrázoló jelre mutatóval el lehet végezni.

Vegyük a következő példát!

A gyakorlás központi eleme a mondat anyja. Erre tettek fel kérdést, az olvasó fiút ábrázoló kép szemléltette a modellt. A „Кто это?” kérdést a következő jel-

együttessel ábrázolta:  A kapott választ: „—Это Вова.”

További transzformálására és irányított gyakorlására nyújtanak lehetőséget a következő jelek.

Eldöntendő kérdés állító válasszal:

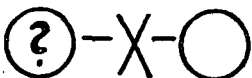


Это Вова?

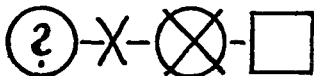
Да, это Вова.



Это Вова? Конечно, это Вова.

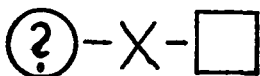


Это Наташа? Нет. Это не Наташа.



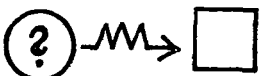
Это Наташа?

Нет это не Наташа. Это Вова.



Это Наташа? (Мама, Зина...)


Нет. Это Вова.




Это Клара? Что ты! Это Вова!

A transzformációs feladatok irányítják a tanulók önálló kérdésszerkesztő tevékenységét. A kérdést már meghatározza a jel, hogy állító vagy tagadó válasz adható rá. A szimbólumok a lexika gyakorlására is jó lehetőséget biztosítanak, mivel a „hamis” kérdés $n-1$ számú konkrét lexikai elemmel tölthető meg. A tanulók figyelmét leköti társaik munkája, ellenőrzik a kérdés helyességét is. Ez jelentős momentum, mivel az nehezen megoldható, hogy a többi tanuló előre tudja, mit fog a társa kérdezni. Ez a körülmény lehetővé teszi, hogy a tanulók összevessék a társuk által hangosan megfogalmazott kérdést az önmagukban megszerkesztett nyelvi konstrukcióval.

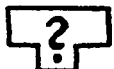

Miután kellő számban szerkesztettek alanyra irányuló kérdést, s adtak különböző állító vagy tagadó, tiltakozó választ, át akarunk térni az igei állítmány gyakorlására. Hogy ellenőrizhetem a kialakult készséget, tehát azt, hogy önállóan tudnak-e az állítmányra kérdezni anélkül, hogy példát adnék, vagy anyanyelven magyaráznám a feladatot? A jelek leegyszerűsítik ezt a *váltást* éppen úgy, mint a vasút esetében az egyszerű kis szerkezet megoldja egy súlyos szerelvényt áthelyezését egy másik sínparra anélkül, hogy egy kocsi is fel kellene emelni.

A  „Что делает?” kérdés ábrája egyértelműen a képen ábrázolt

tevékenységre irányítja a figyelmet. A transzformációk során a tanulók számára elfogadott lesz, hogy a központi elem az igei állítmány és már nem az alany, mivel a kiegészítő (kérdőszavas) kérdés erre irányult. Összefüggést láttattam meg velük, s ez újabb feladat végzése során egyre mélyül. Végbemegy az *absztrakció* és az *általánosítás*.

Ugyanilyen egyszerű áttérni a helyviszonyra a cselekvésekről. A  „Где?” kérdés bemutatásával a tanulók már a helyhatározóra kérdeznek, s az erre kapott választ transzformálják eldöntendő kérdéssé, állító vagy tagadó válasszá.

Egyszerű újra az alanyra áttérni. Tegyük fel, hogy a mondat alanya a gyerek kezében levő könyv lesz.

A „Что это?” jele:   egyértelműen utal a feladatra. A válasz „Это книга”. S ez kerül transzformálásra. Ha a tárgy tulajdonságára akarunk kérdést szerkeszteni, egy újabb jel bemutatásával ez is megoldható. A какой? — какая? —

какое? hármasságát ábrázolja a következő szimbólum:

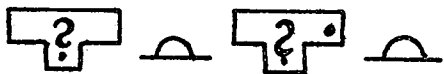


A tapasztalatom és a tanulóktól kapott információk azt bizonyítják, hogy megkönnyíti a tanulók tevékenységét az alkalmazott eljárás.

A vizuális feladatmegjelölés segít egy sor sajátos oppozíció ábrázolásában. A \emptyset copulájú jelen idejű mondatok és az igei állítmányt tartalmazó mondatok oppozíciójában (itt a tudatosítás a nyelvhasználatra, és nem a mélyebb elemzésre vonatkozik) is segítséget nyújt.



Кто в (классе)? Кто (сидит) в классе?



Что на (столе)? Что лежит на (столе)?



Где (Вова)? Где (играет) (Вова)?

Egyetlen kiegészítő elem, a pont képes átvállalni ennek a bonyolult műveletnek az irányítását. Mivel már a szóbeli kezdő szakaszban találkozunk tárgyesetben álló főnevekkel, és a tankönyv megismerteti a tanulókat a tárgyeset kérdésével, szükségesnek tartottam az igei állítmányra és a mondat tárgyára kérdéses oppozícióját.

Вова ест торт. Кот пьёт молоко.

Зайчик ест репку и капусту. (5. lecke 28—29.)

— Мама! Что ты делаешь?

— Что я делаю? Торт. (8. lecke 39.)

A későbbiekben egyre többször fordul elő a что?, mint a tárgyeset kérdőszava.

3. lecke: Что ест волк? Что спрашивает ворона?

Что отвечает крокодил? (78. о.) Что ест Юля? (95. о.)

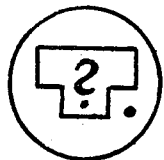
Кто что ест и пьёт? (104. о.)

Ezt egyszerű vizuális ábrázolással oldottam meg:



Что делает мама?

Она работает.



Что делает мама?

Торт.

Что пьёт кот?

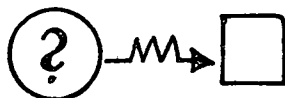
Молоко.

A tanulóiban tudatosítani tudtam a nyelvhasználatot grammatizálás nélkül, s a funkcionális nyelvtanítás dominálhatott. A grafikus oppozíciónak különös jelentősége volt, mivel a что? kérdőnévmással két különböző mondatrészezt kérdeztünk, s az intonáció sem utal a különbségre. Ugyancsak segít a не és нет tagadósók használatának oppozíciójában a vizuális ábrázolás. A нет önálló X, a не mindig az eldöntendő hamis kérdésben szereplő elemhez kapcsolódik. A körforma, a kiinduló elem X-szel áthúzva. Igen lényeges az intonációs típusok szembeállítás. A kérdőszavas kérdéseket mindig figurális elem szemlélteti, intonációja az ИК—2. Az eldöntendő

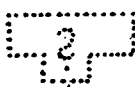
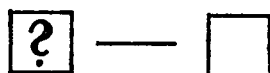
kérdések vizuálisan is más típusúak, mértani ábrákhoz kötődnek. Ezáltal utalni lehet az eltérítő intonációra, mely ИК—3 típusú. A kérdésszerkesztés automatizálását a fokozatosan nehezedő feladatok is segítenek elmélyíteni. Kezdetben a kérdőszavas kérdés indította a gyakorlatot, az erre adott válaszok lesznek transzformálva. A feladatot úgy nehezítettem, hogy az 1. és 2. lépcsőt kihagytam. A táblán szerepelt a kiegészítő kérdés jele és a szemléltető képen hordozott válasz, de rögtön a megfelelő eldöntendő kérdést kellett megszerkeszteni.



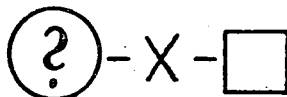
Это Наташа?
Что ты? Это Вова!



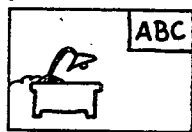
Вова читает?
Да, Вова читает.



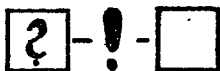
Это ваза?
Нет, это лампа.



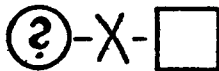
A „Где?” kérdésre adható válaszok bonyolultabb problémát jelentenek. A válasz további bontásra szorul. A „Где лампа?-ra adható válasz: Здесь (там), в классе, на столе. Ezért kiegészítő jelet alkalmaztam a válaszhoz.



Variációk:



Лампа в классе?
Конечно. Она в классе.



Лампа на диване?
Нет, она на столе.



Лампа здесь?
Что ты! Она там.

A mikrodialógusok szerkesztését elősegíti egy egyszerű kisegítő jel: → ←, amely az Esz/1. és Esz/2. személyű igealakok használatára utal. Ez azért jelentős a transzformáció szempontjából, mivel a tankönyv először az Esz/3. személyű igealakok használatát dolgozza fel.

A már automatizált Esz/3. személyű igealakok gyakorlása után a következő gyakorlatot végeztem a я, ты névmások automatizálása céljából.



Кто ты? Я школьник (школьница).



Где ты? Я в школе.

A variációs gyakorlás különböző képek felmutatásával oldható meg: Я (в патке, в лесу, в городе, в деревне, в классе...) Ezután a Что делает? módosítását beszél-
tük meg. Helyette a kiegészítéssel a Что ты делаешь? kérdést ábrázolja a jelkombi-

náció:



A választ adó tanuló egy könyvvel, ceruzával, füzetrel, labdával jelenítette meg a végzett cselekvést, adandó választ. A „говорит”, „спрашивает”, „отвечает” igék szemléltetésére a képregényből ismert buborékokat alkalmaztam megfelelő kiegészítő

jellel:



Что ты делаешь?
Я читаю.



Ты читаешь?
Да, я читаю.

Az irányítás leegyszerűsítése megkönnyíti a visszatérést az eredeti feladathoz, a ki-
indulási ponthoz. Ha a feladatvégzés közben elakad a tanuló, például a transzformá-
ció során nem a kérdőszóra megfelelő mondatrészt szerepelteti az eldöntendő kérdés-
ben, azonnal vissza lehet térni a kiegészítendő kérdés előszavához, s értelmezni lehet a
feladatot. Lehetőség van a hiba önálló feltárására, megoldandó problémát lát maga
előtt, s ehhez megfelelő segítséget nyújt a vizuális ábrázolás, mely elősegíti az önálló
korrekciót. Jelentős segítséget nyújtanak a jelek a tanulóknak a párosan végzett
mikrodialógusszerkesztés alkalmával is a támpontok megadásával. A jelek leltár-
készletként hordozzák a feladattípusokat, kérdőszavas kérdést, választ, eldöntendő
kérdést, megfelelő választ. A jelekkel lehetőség nyílik egy adott mikrodialógus prog-
ramjának elkészítésére, rögzítésére. A beszédaktusok vázának rögzítése segíti az
önálló otthoni gyakorlást. A tanuló hozzászokik a dialógusban való gondolkodáshoz,
mely Guberina (1964) szerint a beszédtevékenységet meghatározó elem. A jelkészlet
segít felidézni az iskolában megismert és gyakorolt mintamondatokat, s segítséget
nyújt a feladat rekonstruálásában. A rejtvény értelmet ad a kérdésfeltevésnek a leg-
egyszerűbb mondatok esetében is. A rejtvény egyben szimulálja a beszédpartnert, mely
az adott esetben fontos momentum, s a dialógusépítésre készíti az otthoni munka
során is.

3. Az önálló tanulói tevékenység szorosan kötődik a harmadik kérdéskörhöz, a tanulói aktivitáshoz és a gondolkodás fejlesztéséhez, melyet a tanterv is központi feladatnak tekint. A tanulók az önálló feladatvégzés során a kombinációs és variációs lehetőségeket biztosító gyakorlatokat megoldva a legkülönbözőbb gondolkodási műveleteket végzik. Igen lényeges két gondolkodási fajtának a központi szerepe a műveletvégzés során. Ez a megértés és a problémamegoldó gondolkodás. Kelemen László (1970) e két gondolkodási fajtát tartja legfontosabbnak. A jelek segítségével a tanulók figyelme a valóságösszefüggésekre, azok feltárására irányul, közben létrejön az azt tükröző gondolat, mely az orosz nyelvi kódhoz kapcsolódik. Ezt az asszociációs bázist az biztosítja, hogy a jelek használata az orosz nyelvi verbális elemekhez kapcsolódnak. A hipotézisem bizonyításához a bilingvizmus területéről hoznék példát. Több nyelvet anyanyelvi szinten beszélő ember azon a nyelven végez számítási műveletet, amelyen azt megtanulta, amelyhez az adott tevékenység elsajátítása kötődött. A játékos gondolkodtató feladatok motiváló ereje is igen lényeges.

4. Az alkalmazott eljárás a célnyelv használatát az optimális szinten biztosítja, már a szóbeli kezdő szakaszban, a nyelvoktatás kezdetekor. A feladatok egyértelmű körülhatárolt jellege az algoritmusok kialakításából következik. Az algoritmusok lehetőséget biztosítanak a fokozatosság elvének érvényesüléséhez, a tanulók gondolkodási és nyelvi tevékenységének fejlesztéséhez.

A kialakított eljárásom lényegét összegezve azt szeretném hangsúlyozni, hogy ez a valós beszédtevékenység eszközrendszerének a kialakítását szolgálja. A jelrendszer alkalmazása révén sikerül leegyszerűsíteni az információközlést és az utasításadást, s lehetőség nyílik a nyelvi feladatok vizuális ábrázolásának kiszélesítésére, mely a nyelvtanulás kezdetén fontos szerepet kap. A kérdésszerkesztés mechanizmusának automatizálása fontos feladat, ezért a bemutatott részműveletek kidolgozása is segítséget nyújt az automatizálás és tudatosítás összekapcsolásában, mely a nyelvoktatás hatékonyságának egyik meghatározó tényezője.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] *Guberina, Petar*: Az audio-vizuális globális strukturális módszer 1964.
- [2] *Kelemen László*: A gondolkodás nevelése az általános iskolában. Tankönyvkiadó, 1970.
- [3] *Landa, L. N.*: Algoritmizálás az oktatásban 1969.
- [4] *Lénárd Ferenc*: A képességek fejlesztése a tanítási órán. Budapest, 1982.
- [5] *Leontyev, A. A.*: Pszichológia és nyelvtanítás. Budapest, 1973.
- [6] *Lieber Péterné*: Az orosz nyelv tanításának elméleti és gyakorlati kérdései. Budapest, 1987.

TAKÁCS GÁBOR—TAKÁCS GÁBORNÉ
Budapest

Negatív számok, törtszámok az alsó tagozaton

A számfogalom kiterjesztése nem korlátozódhat a számkör bővítésére (természetes számok: száz-as számkör — ezres számkör — tízezeres számkör stb.), lehetőleg minél előbb indokolt nem természetes számokkal is találkozniuk a gyerekeknek. Ugyanis a gyerekek nagyon gyakran mereven elkülönítik az újonnan megismert fogalmat az évek óta ismert, sokszor használt fogalmaktól. Ezért nem elegendő az új fogalom szemléletes kialakítása, foglalkozni szükséges a régi és az új fogalom összekapcsolásával, esetünkben egy általánosabb számfogalommal.

A törtszámok fogalmának kialakítását nem fejezzük be az alsó tagozaton, a tantervi feladatok csak előkészítésre vonatkoznak, de még így is sokat tehetünk az egész számoktól való merev elkülönítés kialakulása ellen, az elkülönülés csökkentése érdekében, tanítványaink általános (egyre bővíthető) számfogalmának kialakításáért.

Először a megfelelő relációfogalom kialakításához szükséges tapasztalatokat (méréseket, számlálásokat, összehasonlításokat), a tapasztalatok megfogalmazásához szükséges passzív szókinccset alakítjuk ki. Konkrétan a kétszer akkora—fele, négyszer akkora—negyede stb. alakú fogalmi kapcsolatokra (inverz kapcsolatokra) vonatkozóan. Sok különböző tapasztalat szükséges, amíg tartalommal telnek meg ezek a szavak, amíg megértik a gyerekek, hogy egymagában semmi sem lehet kétszeres, sem fél, csak valaminek lehet egy másik valami éppen kétszerese vagy fele. Sőt, ha egyiknek kétszerese a másik, akkor a másiknak éppen fele az egyik. Tehát a kétszerese-fele, háromszorosa-harmada, négyszerese-negyede kifejezések ugyanannak a kapcsolatnak ellenkező szempontból történő megfogalmazásai.

Második osztályban a törtekre vonatkozó tapasztalatgyűjtés két fő típusba sorolható. Első félévben a fele, harmada, negyede, hatoda, nyolcada kifejezések értelmezése, második félévben az egységtörtek előállítás.

A kétszer annyi darab — fele annyi darab, háromszor olyan hosszú — harmada a hosszúsága a másik rúdénak, négyszer olyan nehéz — tömege csak negyede a másik test tömegének, hatszor annyi ideig tartott — időtartama hatoda volt a másik időtartamnak, nyolcszor annyi az űrtartalma — nyolcadnyi víz fér bele, azok az alap-típusok, amelyek ebben az időszakban esedékesek (második osztály első félév), és remélhetőleg azt is kifejezik, hogy tényleges mérésekkel (számlálásokkal) elvégzett összehasonlításokra gondolunk. Egyébként ezek a kapcsolatok nehéznek bizonyulnak a másodikos gyerekeknek.

A legegyszerűbb egységtörteket — a felet (kettedet), negyedtet, nyolcadot, harmadot, hatodot — egyenlő részekre osztással állítatjuk elő (második osztály második fele). Az egyenlő részekre osztás tárgyak darabszám szerinti szétosztásaként, zsinég, papírcsik vágásával, hajtogatással, alma darabolásával, folyadék széttöltésével, négyzetlap-téglalap (olyan téglalap, amelyik nem négyzet) területének felezéseként—negyedeléseként—stb. ténylegesen elvégzett manuális tevékenységként dolgozandó fel. Második osztályban a törtszámok írásban való rögzítésének még semmiféle alakban sincs létjogosultsága.

Harmadik osztályban az előző tanévben megismert egységtörtek használata (előállítás, leolvasás, mérés ilyen egységekkel) mellett újakat is bevezetünk. Egyrészt a nyolcad felezésével a tizenhatodot, a hatod felezésével a tizenkettedet, a harmad harmadolásával a kilencedet. Másrészt az ötödből származtatva a tizedet és a tizenötöd felezésével, illetve harmadolásával, majd a tizedből felezéssel a huszadot. Harmadrészt előállítjuk a hetedet és a tizenegyedtet is. A fenti sorrend az új egységtörtekkel való első találkozás célszerű időrendjének is megfelel.

A különböző egységtörtek megismerésével párhuzamosan a kis nevezőjű (kettő—három—négy) egységtörtek többszöröseit is előállítjuk. Ez az előállítás vágás, hajtogatás, rajzolás, színezés, szétrakás (tárgyakat), mérlegelés (tömeg), széttöltés (űrtartalom) lehet. Sőt a számérzet kialakításának segítése érdekében még területek és időtartamok összehasonlítása is célszerű (mármint négyszerese-negyede stb. vonatkozásában). A kettedek, harmadok, negyedek többszöröseinek előállításakor az egy egésznél nagyobb esetekkel is foglalkozunk. Az a szemléletesebb megközelítés, amikor a négyharmadot úgy kapjuk, ha az egészet három egyenlő részre osztjuk (hajtjuk, vágunk, rajzolunk stb.), s ezekből a részekből négy részt veszünk (nyilván ehhez legalább két egésszel

kell rendelkezünk). Ehhez az értelmezéshez viszont nem egy szám (négyharmad valami), hanem négy valami (a harmad) kötődik. Végző célunk a négy egésznek három egyenlő részre történő osztásának megfelelő értelmezése. Ugyanis felső tagozaton a szakaszos tizedes törték bevezetéséhez erre a második értelmezésre van szükség (bár kevésbé szemléletes, de matematikai szempontból is ez a korrektebb). Ez a probléma harmadik osztályban csak annyi figyelmet igényel, hogy az egységtörték egésznél nagyobb többszörőseinek az első értelmezés szerinti meghatározásának nem célszerű túlságosan nagy hangsúlyt kapnia. Inkább az egy (esetleg) több egészre történő kiegészítés fordulhat elő gyakrabban. Az egységre való kiegészítés is megfelelően segíti az egységtörték számmá válását a gyerekek gondolkodásában.

A törtékkel kapcsolatos feladatokat második osztályban még minden alkalommal szóban kapják a gyerekek, és a megoldás is szóban vagy tevékenységként (kirakás, rajzolás, színezés stb.) fordul elő. Harmadikban is ez a domináns forma, csak alkalmanként adjuk meg írásban, és kérjük (jegyeztetjük le) írásban a törtéket. De még ezekben az esetekben sem a közismert törtvonalas jelöléssel, csupán betűkkel (háromnegyed), illetve a számlálót számjellel, a nevezőt betűkkel (3 negyed) írva.

A törték nagyság szerinti összehasonlítását (harmadik osztályban) konkrét mennyiségként előállított törtékkel, a következő fokozatok szerint célszerű végezni:

- egyenlő nevezőjű egységtörték (azokat a tapasztalatokat is szükséges biztosítani, amelyek azt tudatosítják, hogy például ugyanabból az egységből származtatott hetedek egyenlők — sőt a megfelelő egységtörtékre vonatkozóan ezek a tapasztalatok már második osztályban esedékesek;
- egyenlő nevezőjű egységtörték;
- különböző nevezőjű egységtörték.

Negyedik osztályban a törtékkel (egységtörtékkel és többszörőseikkel is) kapcsolatos tapasztalatok gyűjtését tovább folytatjuk. A domináns tevékenységi formák:

- különböző mennyiségek méréssel (alkalmanként becsléssel) történő összehasonlítása;
- adott mennyiségek különböző törtreszeinek megkeresése, előállítása (méréssel, kirakással, darabolással, rajzolással, színezéssel stb.);
- adott egység esetén mennyiségek mérőszámának törttel való kifejezése;
- nagyság szerinti összehasonlítások (néhány egyszerűbb esetben ugyanazon tört különböző — bővített, egyszerűsített — alakja is, de ezekhez az alakokhoz ne bővítéssel, egyszerűsítéssel jussanak el a gyerekek);
- törtszámok sokféle neve (kirakással, rajzról).

Jelölések vonatkozásában a tanév első harmadában indokolt bevezetni a számláló és a nevező számjeggyel írását, a törtvonal használatát. Ezt követően az előbbieken felsorolt feladatokkal összekapcsolva rendszeresen gyakoroltathatjuk a törtjelölést.

A második félévben már a számok törtreszeinek meghatározásával is időszerű foglalkozni. Egyszerű esetekben, azaz amikor a törtresz egész szám. A problémát szöveges feladatokkal vethetjük fel, amelyek megoldásával — szakaszokkal, területekkel ábrázolva — fokozatosan indokolt eljutnunk a mennyiségektől a számokig. De csak kicsi vagy nagyobb kerek számokig, mégpedig kivétel nélkül olyan esetekben, amikor a törtresz egész szám.

A nagyság szerinti összehasonlításokat ugyanazon mennyiségek (több egész) különböző részekre történő osztásaként egyenlő számlálójú törtékre (nyilván nem egységtörték) is ki kell terjesztenünk.

A törtjelölések bevezetése után, az elnevezések használatának gyakorlásaként a halmazok—logika témakör anyagával való tantárgyon belüli koncentráció alkalmazásával az „egyik sem”, „mindegyik”, „nem mind”, „van olyan” kifejezéseket törtékhez kapcsolódó állításokban is értelmezhetjük.

Alsó tagozaton csak a konkrét tapasztalati előállítás igényével foglalkozunk a negatív számokkal. Az elvont számfogalom kimunkálása nem az alsó tagozatos matematikatanítás feladata. Alsó tagozaton a szemléletes bevezetés és a lassú érlelés a negatív számokkal való tevékenység funkciója.

Második osztályban három szituációban fordulhatnak elő negatív számok. Nulla foknál hidegebb hőmérsékletként, számegyenesen való visszafelé lépések (0-n túl is) eredményeként, adóssáértelmezéseként. Ez a sorrend a tapasztalatszerzés időbeli sorrendje is. Ha az iskolában gyakran szóba kerül, hogy a szabad levegőn hány fok a hőmérséklet, akkor éppen időben adódik a kézenfekvő alkalom, az első negatív szám értelmezésére. A hőmérő higanyszálának (alkoholszálának) tágulása-összehúzódása természetes egységbe foglalja a pozitív és a negatív számokat. Ezt az egységet véleményünk szerint nem is célszerű piros-kék színezéssel megbontani. Hőmérőnkön előfordul a színnel történő megkülönböztetés, ezért a mindennapi életvitellel való szoros kapcsolat megtartása érdekében esetenként a hőmérőmodelleken matematikaórán is használhatjuk, de a számegyeneseken (először függőleges számegyeneseket használva) már nem célszerű a színekkel való megkülönböztetés. Használjuk az „ellentett” jelet. Következtesen fönt jelöljük a negatív számok előjelét. Ezzel lényegében azt hangsúlyozzuk, hogy más az előjel, és más a műveleti jel. Sőt, amikor a feladat jellege megkívánja, akkor még a kis emelt + jelet is jó, ha kiírjuk. A műveleti jelektől való határozott elkülönítést az is segítheti, ha például második osztályban kérdéseink, feladataink hőmérsékletre, időpontra (számegyenesen: korábban-későbbben), vagyoni állapotról vonatkoznak.

A hőmérséklettel kapcsolatos tapasztalatgyűjtés (második osztályban):

- hideg, meleg;
- negatív szám a hőmérőn;
- pozitív és negatív hőmérsékleti értékek leolvasása hőmérőről (modellről, rajzról);
- hőmérsékletek összehasonlítása (hidegebb, melegebb);
- állandó különbségű sorozat folytatása hőmérsékletekkel (a negatív tartományban is);
- hőmérsékleti értékek nagyság szerinti rendezése;

A számegyeneshez kötődő tapasztalatgyűjtés (második osztályban):

- hőmérőhöz kapcsolva (függőleges helyzetű számegyenesen);
- földszint, emelet, pince (lépcsőfokok—függőleges helyzetű számegyenes);
- vízszint (tengerszint), dombtető, bűvárok (függőleges helyzetű számegyenes);
- lépegetések (vízszintes helyzetű számegyenes);
- időtengelyen, valamilyen esemény után, előtt (vízszintes helyzetű számegyenes).

Vagyoni helyzet vizsgálatával összefüggő tapasztalatgyűjtés (második osztályban):

- pénzhasználat gyakorlása, pénzváltás;
- készpénz, mint pozitív vagyon; adósság, mint negatív vagyon;
- készpénz és adósság együtt (egyszerű esetekben, kirakással);
- szöveges feladatok vagyoni helyzet változására (feladatonként vagy csak készpénzkiadás, vagy csak adósságszerzés), megoldás: kirakással.

Harmadik osztályban a forgásirány előjellel való megkülönböztetésével bővülnek a negatív számokkal kapcsolatos tapasztalatgyűjtés lehetőségei. A négy fő típus közül a forgások vizsgálata inkább csak alkalmilag (például az időtartam méréséhez kapcsolva) fordulhat elő. Ennek ellenére szükségesnek tartjuk megjegyezni, hogy a felső tagozaton fizikából tanítandó forgatónyomaték előjelével való összhang biztosítása

érdekében pozitívnak az óramutató járásával ellentétes irányt célszerű választani. Ez nyilván matematikából a forgásszögek későbbi értelmezése és a derékszögű koordináta-rendszer síknegyedeinek számozása vonatkozásában sem mellékes.

A negatív számok másik három típusú tapasztalati megjelenítése a változások irány és mérték szerinti vizsgálatával és ugyanannak az értéknek többféle előállításával bővül. Például egy változásvizsgálat a pénzhasználat és a kivonás problémaszituációban történő gyakorlásához:

Hogyan és mennyivel változott az ára 1970 és 1980 között az alábbi táblázatban szereplő árucikkeknek?

Az árucikkek megnevezése, jellemzői	Ár, Ft-ban		Változás
	1970	1980	
Cement (pernye, 350-es) 100 kg	97	136	
Citrom (I. oszt.) kg	19	25	
Férfipizsama (puplin) db	194	315	
Férfizokni (szintetikus) pár	32	21	
Női nejlonharisnya pár	34	18	
Nyomott műselyemszövet m	68	53	
Öltönyszövet (nyári jellegű) m	272	221	

Nyilván a „hogyan”-ra a válasz a növekedés (pozitív előjel) és a csökkenés (negatív előjel), a „mennyivel”-re pedig a különbség nagysága.

Negyedik osztályban a vízszintes helyzetű számegyenesen való ábrázolásnak a korábbiaknál már nagyobb hangsúlyt indokolt kapnia. Negyedikben már ugyanazon negatív szám többféle előállítása (de még most is csak tevékenységre alapozva), a hőmérsékletben, a vagyoni helyzetben bevált változásoknak a matematika nyelvén való megfogalmazása (negatív számokat is használva!) is lényegesen gyakoribb tevékenység kell hogy legyen, mint harmadikban. Ezen kívül több olyan feladatot is szükséges megoldatnunk, amelyek annak átgondolását igénylik, miként változik valakinek az anyagi helyzete, ha újabb adósságot szerez, illetve ha harmadik személy rendezi helyette adósságát, azaz „törlik” adósságát.

IRODALOM

- [1] *Balogh Viktória*: A számfogalom kiépítésének feladatai. A Tanító, 1985. 10. szám. 21—24. old.
- [2] *C. Neményi Eszter*: Útmutató az általános iskolai matematika tananyagának korrekciójához 1—4. osztály. Első rész. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1986.
- [3] *C. Neményi Eszter*: Útmutató a matematika tananyag korrekciójához. Második rész. A Tanító, 1987. 8. szám. 18—27. old.
- [4] *Fodor Jánosné*: A törtfogalom kialakítása az alsó tagozaton. Köznevelés, 1979. 38. szám. 23—24. old.

A népköltészet komplex módon való megközelítése egy rendhagyó órán

Pedagógiai gondjaink egyike az ismeretanyag mennyiségi halmozódásának és az elsajátítás hatékonyságának ellentmondása.

Legjelentősebb elméleti és gyakorlati szakembereink sokat foglalkoztak az ellentmondás feloldásának lehetőségeivel, s a hatékonyságot többnyire a komplexitás által vélték növelhetőnek.

Németh László vásárhelyi tanárkodása idején eredményes kísérleteket végzett ezen a téren. Őt is az a kérdés foglalkoztatta, „hogyan lehetne az oktatást az ismeretszerzés fiziológiájához közelebb hozni, gazdagabb ismeretkincsre kevesebb agysejtet áldozni”.

Az MSZMP 1972-es oktatáspolitikai határozatában ezt olvashatjuk: „Keresni kell a jelenlegi tantárgyi szétaprózottság felszámolásának útjait, a több tudományág keretébe tartozó és jelenleg különböző tárgyakban oktatott ismeretanyag közös tantárgy keretében történő integrált oktatásának lehetőségeit.”

Az ezredforduló műveltségképéről gondolkodva Marx György megjegyzi: „Ellentmondónak látszó követelmények a tananyag egyidejű modernizálása, elmélyítése és csökkentése. Meggyőződésem azonban, hogy a három követelmény nem mond ellent egymásnak, sőt optimálisan csak együtt valósítható meg.”

Az oktatáslelektan közismert tétele, hogy a többoldali érzékszervi behatásra támaszkodó ismeretelsajátítás nyomán mélyebb, maradandóbb, értékesebb a tudás.

Módszertani kézikönyveink azonban óva intenek az elhamarkodott lépésektől, s hangsúlyozzák, hogy a komplex esztétikai nevelésben csak a teljesen világos és egyértelmű megoldásokra gondolhat a tanár még fejlett tanulóközösség esetében is.

A népköltészeti ismeretek tanításakor ilyen egyértelmű megoldás kínálkozik, hiszen a népdalok és balladák csak dallamukkal együtt teljes értékűek.

A meglehetősen vegyes fogadtatású integrált intézményekben, az ÁMK-kban jó lehetőség van arra, hogy egyrészt pedagógus-népművelő kooperáció s ennek következtében oktatási-közművelődési tevékenységegyüttes keretében komplex módon dolgozzunk fel egy-egy témát. A legtöbb ilyen intézmény rendelkezik amatőr népzenei együtessel, amely szívesen közreműködik ezeken az alkalmakon. A közös foglalkozástervezésnek és lebonyolításnak így még felnőttnevelési eredménye is van.

Mi a Békés megyei népdalok, mondák, balladák c. témát dolgoztuk fel többször is. Sajnálatosan kevés idő jut ugyanis a felső tagozatban a népköltészettel, különösen a népdalokkal és balladákkal való foglalkozásra. Ezért szorgalmaztuk, hogy rendhagyó órákon, napközi kulturális foglalkozásokon minél több alkalommal találkozhasanak tanulóink e remekművekkel.

Többször ismétlődő, alapvetően ugyanúgy felépített foglalkozásokról van szó, amelyek tanár-népművelő és animátor vezetésével folynak. Ezek egyikének vázlatát mostatom be az alábbiakban.

Színhely: A művelődési ház klubszobája.

Berendezés: Kétoldalt paravánokon Békés megyei szűrhimzéses motívumokkal díszített kézimunkák, viseleti darabok. A terem végében asztalok a hangszerek számára, középpütt fotelokban klubszerűen elhelyezkedve a tanulók.

Résztvevő korcsoport: 6. osztályosok.

(Korábban már kibővítették a népköltészettről tanultakat, így nem új anyagként kezeltük a témát.)

Cél: A népköltészeti ismeretek felelevenítése, kibővítése, ismerkedés szűkebb környezetünk népi kultúrájával.

A foglalkozás menete:

- I. 1. Felismertük-e az elhangzott népdalt? Énekeljük el közösen!
2. Ki gyűjtötte a dallamot?
Azt is tudjuk, hogy Békés megyében gyűjtötte 1906-ban.
3. Célkitűzés: Békés megyei népdalok, mondák, balladák; szűkebb hazánk népköltészete.
4. A népköltészet és műfajai.
- II. 1. Bartók és Békés megye.
(Családi kapcsolatok, gyűjtőutak.)
2. Hallgassunk meg két gyermekdalt a gyűjteményből!
3. Régi és új stílusú dalok.
(A Népzene és a szomszéd népek zenéje c. tanulmány alapján.)
Figyeljétek meg az elhangzó két népdalt, mondajatok véleményét a dallamról és a szövegről az elhangzottak alapján!
4. Miről szóltak az áttalatok eddig ismert népdalok? Kiktől hallottatok ilyeneket?

III. 1. A mondák.

Mondabeli alakok és helységnevek Békés megyéből.

2. Hasonlítsuk össze a verset és a mondafeldolgozást az élményszerűség szempontjából!
3. Hallgassunk meg két, Békés megyei gyűjtésű mondát!

A dohányról szóló mondát Kálmány Lajos falunkban gyűjtötte.

4. Próbáljatok meg felkutatni szüleiteket, ismerőseiteket körében hasonló történeteket, mondákat!

IV. A ballada.

1. Eddigi ismereteitek alapján igazoljátok vagy cáfoljátok Greguss megállapítását!
2. A Kádár Kata és a Kőmíves Kelemen c. balladák sajátosságai.
3. Emlékezzünk a népdalokra! Itt is érvényes a régi és az új stílus megkülönböztetés. Figyeljük a felhangzó dallamot, és próbáljuk felismerni a stílust!
4. Helyi gyűjtésű balladával is büszkélkedhetünk.

Keressük meg a balladái sajátosságokat az elhangzott balladában!

Didaktikai, szervezési, módszerbeli stb. megjegyzések:

A citerások eljátszása a Megyen már a hajnalcsillag kezdetű népdalt.
Tanulói válasz.

Tanulói beszámoló.
Vezetői közlés. A Bartók Békés megyei gyűjtése c. megyei kiadvány bemutatása. A zenekar eljátsza a Teríti a lány a vásznat és a Sárga csikó c. dalokat.

Vezetői közlés.
A zenekar eljátsza Az aradi várra és a Szánt a babám kezdetű dalokat.
Tanulói beszámoló, közös elemzések.

Tanulói beszámoló.

Egy tanuló elmondja a mondákról tanultakat.
A vezető felmutatja dr. Krupa András Újkígyósi mondák és igaz történetek c. könyvét.
Arany A hamis tanú c. versét, majd A hamis tanú c. Szűcs Sándor-mondafeldolgozást a foglalkozáson segítő animátor mutatja be.

Tanulói véleménynyilvánítások.
A Mátyás király kakasa és a Hogyan lett a dohány? c. mondák bemutatása (animátor).
Mondagyűjtők neveinek felsorolása, mondagyűjtemények bemutatása (animátor).

Greguss Ágost-idézet: „Tragédia dalban elbeszélve.”

Tanulói vélemények.

Közös megbeszélés.

A zenekar eljátsza, elénekli a Farkas Julcsa... kezdetű balladát.
T. J., a zenekar énekesa bemutatja a Szendre báró c. balladát (citera- és fuvolyakísérett).
Tanulói beszámoló.
A Fábian Pista c. ballada bemutatása (T. J.).

V. Összefoglalás.

Békés megyei népköltészeti kalandozásunkat befejeztük, búcsúzóul hallgassunk meg két vidám népdalt.

Közös megbeszélés.

A zenekar eljátssza a Zöld az erdő, zöld a mező és az Alföldön csikós lesznek kezdetű népdalokat.

A vezető egy Kodály-idézetet olvas fel: „És mint az ékszer is holt kincs a láda fenekén, életet akkor kap, ha viselik: a népdal is mennél többeké lesz, annál nagyobb lesz világító és melegítő ereje.”

Az órák hatását figyelve, elemezve kedvező tapasztalatokat szereztünk. Bebizonyosodott, hogy a pozitív érzelmi viszony és beállítottság a tanulás eredményességét kedvezően befolyásolta. Motiváló volt a tanulási helyzet is, hiszen az osztályteremtől jelentősen eltérő körülmények között, feszültségmentes légkörben folyt az ismeretszerzés. Eredményességet javító tényező volt a felnőttek (amatőr zenészek) jelenléte, a velük való közös tevékenység. Egyes kutatók szerint (Figurin—Deniszova) ez ún. „élénk-ségi komplexumot” hoz létre, ami esetünkben teljes mértékben beigazolódott. Mai, egyre gépiesedő világunkban az érzelmek nevelése nem kis nehézségbe ütközik. Meg kell ragadnunk minden lehetőséget, hogy a művészi alkotásoknak a személyiség fejlődésére gyakorolt rendkívüli hatása mind jobban érvényesüljön.

Úgy vélem, az ilyen alkalmak, mint ez a rendhagyó óra, fel tudnak idézni valamit abból is, ami a régi szóbeli kultúrát hagyomány és közösség egységében éltette.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Durkó Máttyás: Integrált tantárgy-összevonási kísérletek Magyarországon. Bp. 1982. TIT Módszertani Műhely.

Gáspár László: Egységes világkép, komplex tananyag. Bp. 1978. Tankönyvkiadó.

Gerendeli György: A közművelődési tevékenység beépítése — egy adott településen — a tanítási, tanulási folyamatba. Pályázati anyag. Nyíregyháza, 1987.

Kelemen László: Pedagógiai pszichológia. Bp. 1986. Tankönyvkiadó.

Németb László: Megmentett gondolatok. Bp. 1975. Magvető Kiadó.

Stenczerné Forgács Anna: Komplex esztétikai nevelés a gimnáziumi irodalomtanításban. Bp. 1973. Tankönyvkiadó (a Tanítás problémái sorozatban).

Vörös József: Az irodalom tanítása az általános iskolában. Bp. 1978. Tankönyvkiadó.

TÓTHNÉ HÉJJAS IRÉN

Nagykőrös

Feladataink a pályaválasztási tevékenység során az óvodáskortól a kamaszkorig

Az óvodáskor feladata: A gyermek játék közbeni megfigyelése. (Pl.: Tud-e, szeret-e egyedül játszani, vagy inkább a közös játékok érdeklik, irányítani kell-e, kezdeményező-e, vannak-e ötletei, milyen az alkotó fantáziája, mennyi ideig tud egy dologgal foglalkozni, milyen típusú játékokat kedvel stb.)

A kisiskolás kor sajátosságai, teendői: Legfontosabb szempontunk: Csak az iskolára kényszerített gyermeket írassuk be 1. osztályba! Úgy indítsuk el gyermekünket, hogy esélye legyen a sikerre! Most nem a játékban megnyilvánuló alkotásait kell figyelniük, ha-

nem iskolai feladatainak teljesítését, segíteni és fejleszteni kell képességeit! (Nem szabad elfeledkezni arról sem, milyen nagy szerepet játszik egy-egy kedves tantárgy mellett a nevelő személyisége. Aki vidám, láthatóan szereti a gyerekeket, tud velük egyénileg is foglalkozni, azt természetesen jobban szeretik a gyerekek tantárgyával együtt.) Kisiskolás korban meg lehet figyelni, mely tantárgyakat kedveli a gyerek, hogyan tanul, milyen az emlékezete, tud-e alkalmazkodni a közösséghez, önálló-e stb.

A *kamaszkorban* előtérbe kerül az önismeret fontossága: Milyen vagyok? Változó, időnként szélsőséges hangulatok jellemzik, nyílt, néha durva véleménynyilvánítás. A játék, a tanulás, a baráti körben betöltött szerep, a szabadidős elfoglaltságok jó lehetőséget nyújtanak gyermekünk megismerésére. A szülőknek tudniuk kell: Kik a gyerek barátai, milyen hobbijai vannak, mivel foglalkozik legszívesebben, mire és mennyire tud figyelni, milyen az emlékezete, gondolkodása.

„Ötödik-hatodik osztályban az a fontos, hogy minél több területtel ismerkedjenek meg a gyermekek. Érdeklődésük, önmagukról és a pályákról való tudásuk szélesítése, kitágítása a cél. Hetedik-nyolcadik osztályban pedig a megismertek mélyítése.” (Gajdótsy Kata: Pályaválasztás szülőknek.) Igen sok szakma és foglalkozás van. Ezek azonban kapcsolatba állnak egymással. A rokonszakmák egy-egy pályakörbe tartoznak. Ezen belül a munkafogások, a munka során használt anyag, a munkavégzéshez szükséges képességek azonosak. A technika fejlődése során váltak külön, s alkottak egyedi szakmát. Mindezeket figyelembe véve jó lenne, ha a hetedik osztály végére és a nyolcadik osztály első felére kialakulna a pályakör tudat a szülőkben és a gyermekekben. Így már nem jelenthet komoly problémát az, ha az első helyen megjelölt szakmába nem vették fel a gyermeket, mivel a második helyen is hasonló foglalkozás áll.

A *pályaválasztás témakörei 5–8. osztályig*. (Kivonat az osztályfőnöki tanmenetből.)

5. o s z t á l y: A munka fogalma.

Állhatatosság, bátorság, erő, ügyesség, találékonyság, akaraterő, önuralom.

6. o s z t á l y: A munka nemesít; A munka a fejlődés alapja; A társadalmi munka jelentősége; Legfőbb munkánk a tanulás; Balesetvédelmi szabályok; Üzemlátogatás.

7. o s z t á l y: Egyéni és közérdek; A tervszerű munka fogalma; Fegyelem és rend a munkában; Önismeret, pályaismeret; Munkavédelem, foglalkozási ártalmak; Üzemlátogatás.

8. o s z t á l y: A fizikai és a szellemi munka kapcsolata a szocialista társadalomban; Megfontoltság, célszerűség; Önfegyelem, önellenőrzés; Az alkotó munka szépsége; Üzemlátogatás.

Egy rendbagyó osztályfőnöki óra leírása, tapasztalatok

Hely: 7. c osztály.

Az órát vezeti: B. D. szülő.

Téma: Munkamegosztás a családban. (A fegyelem és rend a munkában c. fő téma részeként.)

Az óra rövid váza:

1. Szervezési feladatok

Hiányosságok, melyeket a szülő bírál: Miért nem állsz vigyázban, miért beszélsz velem együtt? Miért nem állsz fel, ha hozzám szólsz? Hogyan tiszteljük meg egymást egy órán? Miért nem veszed figyelembe, hogy egy felnőtt és egy gyerek beszélget egymással? Jóllehet a tanulóknak szokatlan volt ez az óra, az alapvető fegyelmezési problémák azonban nemcsak erre az órára jellemzőek.

2. Milyen tanuló vagy?

Hogyan osztod be otthoni idődet? Mi a napirended?

A kollégista tanulóknál kialakult napirend van, a bejárók viszont nemigen terve-

zik meg sem a tanulmányi munka, sem az otthoni elfoglaltság idejét. A gyenge tanulmányi eredményűek nem foglalkoznak többet a tanulással sok esetben, mint jobb képességű társaik. A nem napközis gyermekeknél még az otthontartózkodás ténye is bizonytalan. (Szülői felügyelet hiánya stb.)

3. *Te mit segítesz otthon?*

Milyen állandó feladataid vannak? Nagy a szóródás a válaszok között. — Semmit. — Nem várnak el tőlem semmit, csak azt, hogy tanuljak. — Mindent. — Nincs igazságosan elosztva a munkavégzés, nekem otthon többet kell tennem, mint testvéremnek. (A tanuló nem veszi figyelembe azt, hogy öccse jó néhány évvel fiatalabb nála.)

4. *Mik a kötelességeid szüleiddel szemben?*

— Szót kell fogadni. — Jól kell tanulni. — Segítségadás. Ezen túl a lelki tényezők, a szeretetadás, a megbecsülés, egymás tisztelete stb. fogalmak a tanulóknak önállóan nemigen jutott eszükbe. Az otthoni munkavégzést inkább terhes kötelességnek érzik, s nem úgy végzik általában, hogy ezzel szüleik munkáját könnyítik meg. Nagyfokú hiányossága ez mind az érzelmi, mind a munkára nevelésnek. A munkamegosztás gondolata így nem érheti el célját. Az érzelmi szálaknak már egészen kisgyermek kortól erősebbnek kell lennie ahhoz, hogy tanulóink, gyermekeink megfelelő motivációval vegyenek részt mellettünk a családi munkában, tervezgetésekben, gondokban stb.

5. *Miért kell fegyelmezetten végezni munkánkat?*

A tanulók egyharmada helyesen gondolkodik, tervez, jövőbe lát, el akarja kerülni a lehetséges baleseteket is, tudja, hogy a színvonalas, igényes munka többet ér, hogy az embert is többre becsülik minőségi munkája után. Kétharmad részük azonban nagyon közelre lát csupán. Indokaik: — Nem akarok büntetést kapni. — Otthon is haragudnának amiatt, ha nem végeznék jó munkát. Tehát a saját önbírálatuk, önértékelésük nem éri még el a megfelelő szintet. Rajtuk kívül álló tényezőktől függenek és tartanak. Nem értékelik, nem érzik a feladatok társadalmi jelentőségét, közösségi hasznát. Szülők körében gondolkodnak, csak a közvetlen büntetés, elmarasztalás érdekli őket.

Feladatul tűztem ki tehát: A munka társadalmi értékének, hasznának a megláttatása. A közös társadalmi érdek megismertetését, a munka folyamatában való helytállásnak, a felelősséggel végzett munkának a jövő formálásában játszott nagy szerepének bemutatását.

6. *Az óra összegzéseként a szülő összefoglalta az általa legfontosabbnak tartott tapasztalatokat.* (Megvallom, ezekkel én is egyetérték.)

— Nem megfelelő tanulóink fegyelmi szintje; nem átgondoltak döntéseik; szüleikhez való viszonyuk a kötelesség szintjét éri csak el; önbírálatuk, önértékelésük fejletlen.

Míndezezből természetesen világosan láttam, mik a ⁰teendőim ezen a téren az osztályfőnöki munkát tekintve. Ezek a következők: A pályaválasztás előtt álló tanulók érdekében feltétlenül fejleszteni kell önismeretük szintjét, el kell érniük azt, hogy a munkát, főleg a fizikait többre becsüljék. (Erre jó alkalom nyílik pl. az őszi közhasznú munkák végzése során.) Helyesebben kellene beosztani idejüket, figyelembe véve a tanulmányi és a szabad időt egyaránt. (Meglépően sok időt töltenek el tévénézéssel naponta, mely nem írható egyértelműen az önművelés javára, mivel a műsorokból nem válogatnak igényesen. Közös hétvégi kirándulásokra nemigen kerül sor — a korábbi felmérések tanúsága szerint —, pedig ez is jó alkalom lenne a családi beszélgetésekre.)

A tanulás módját, sőt idejét is megbeszéltük már jóval korábban (néhány éve). Azonban a napközis és diákotthoni tanulókat kivéve a többség nem megfelelő időben kezdi a délutáni egyéni foglalkozást. Az optimális 15 órai kezdést nemigen tartják be, hiába tisztáztuk, hogy ez a legkedvezőbb időpont, mert ilyenkor a legfogékonyabb

az agy a szellemi munkára. Hogyan alakulhat ki felnőttkorban rendszeres, precíz, tervezett munkavégzés, ha nincs meg ehhez már gyermekkorban a megfelelő „előkészület”?

Szülői értekezleteken mindezekről elbeszélgettünk. A szülők időhiányra panaszkodnak, nem tudják kellően ellenőrizni gyermeküket. A szabad idő helyes eltöltése érdekében némi eredményt jelent az a tény, hogy az 1987/88. évi 1. szülői értekezleten most már nemcsak SZM-elnököt és -helyettest választottunk, hanem — többek között — szabadidő-felelősi megbízatást is adtunk erre szívesen vállalkozó szülőknek. Ez egy lépéssel segít bennünket a pályaválasztásban, mivel mód nyílik délutáni kötetlen üzem-, műhely- stb. látogatásra is a kisebb, helyi kirándulásokkal egy időben.

E gondolatkör befejezéseként megemlítem, hogy hasonló rendhagyó órát a jövőben is tervezünk. Célunk az, hogy különféle foglalkozású szülőket hívunk meg osztályfőnöki órákra, akik saját szakmájuk szépségeiről, nehézségeiről beszélnek tanulóinknak.



DR. BENE KÁLMÁN
Szeged

Tantárgyak közötti kapcsolatok az irodalomtanításban

Régóta álmodozunk a tantárgyak integrálásáról. Az általános iskolában, ahol az alapokat rakjuk le, igen sok üresjáratról, felesleges munkától mentesítene, ha a történelem, földrajz, ének-zene, rajz és az irodalom szinkronban lenne, ha az idegen nyelvben nem tanítanának meg előbb egy nyelvtani fogalmat, mint az a magyar nyelvtanban sorra kerül. De a tantervi koncentráció hiányosságain nem nagyon tudunk segíteni, ezzel szemben szinte tehetetlenek vagyunk. A tantárgyak közötti koncentráció tanórai megvalósulásának tanári módszereiről viszont érdemes és lehet is szót ejteni.

A földrajz kivételével meglehetősen keveset figyelünk az irodalomórákon a *természettudományokkal* való kapcsolatokra. Pedig ezek több módon is segíthetik irodalomtanításunkat. Természettudományos módszereket bevetve közelebb juthatunk az irodalmi alkotások alaposabb, talán egzaktabb megismeréséhez. (Gondoljunk a műelemzés új eljárásaira.) Ugyanakkor az irodalom a valóság, a kor művészi visszatükröződése — mint ilyen, bemutatja pl. a tudományos-technikai haladást is. Még a költészet nyelvébe, képeibe is belépőztak a technika, az ipari civilizáció szavai, kifejezései. Ady A föl-földobott kő c. versénél nem szentségtörés, ha a feldobott kő képével kapcsolatban a hatodikos fizikában tanult mai szakkifejezéssel gravitációs mezőről beszélünk. József Attila lírájának éppen egyik alapvető jellemzője a technika, az ipar, a gyárak világának, a kor kapitalista ellentmondásainak megjelenítése. (A tananyagban elsősorban a Munkások, a Mondd, mit érlel és a Levegőt! elemzésénél kerül ez előtérbe.)

Sajnos, irodalomtantervünk nem fektet súlyt a természettudományos kapcsolatokra. Ebből a szempontból célszerűbbnek tartanám a Fekete gyémántok című Jókai-regény feldolgozását az ajánlott három mű helyett: a Fekete gyémántok bevezető fejezetének földtörténeti freskója a földrajz- és biológiatanárok számára is kincsbánya, Berend Iván utopisztikus előadása Delej-országról az elektromosság jelentőségének igen szép irodalmi megfogalmazása. [1]

Jókaitól csak egy lépés a tudományos-fantasztikus regény. A tanterv Vernétől A tizenöt éves kapitányt ajánlja, hatodik osztályban. Szükséges lenne, hogy Jókaikhoz kapcsolódóan, hetedik osztályban Verne fantasztikus könyveit is olvasásra ajánljuk; olyan technikai „jóslatait” elsősorban, mint a Nemo kapitányt vagy az Utazás a Holdba c. regényét. És tudomásul kellene vennünk a hetedik-nyolcadikosok sci-fi-rajongását is — ne a szuperfilmek primitív, bugyuta meséit olvassák (E. T., Csillagok háborúja és társai), hanem hívjuk fel a figyelmet a műfaj értékeire is — olyanokra, mint Lem, Bradbury, Asimov művei.

Van egy természettudományos tárgy, amely egész szoros kapcsolatban áll és szám-talan ponton érintkezik az irodalommal. Ez a tantárgy a *földrajz*. A természeti földrajz és a térkép az életrajzi órákon, az epikus művek vagy a tájleíró versek feldolgozásánál nagy segítséget nyújt. Petőfi Alföldjét a hetedik osztályban tanuljuk. Ez egy olyan tájat idéz fel, amely ma már csak a Kiskunsági Nemzeti Park valamelyik részén lel-hető fel háborítatlanul. Petőfi Erdődön ismerte meg Júliát, Segesvár mellett tűnt el; Arany Nagyszalontán, Ady Erdmindszenten született, Léda és Csinszka Nagyvárad-hoz és Csucsához kötik; az Anyám könnyű álmot ígér Sütő András Pusztakamarását teszi halhatatlanná; Tamási hőse, Ábel a Hargitán erdőpásztorkodik, apja háza az Olt melletti Csíkcscsó nevű faluban áll. Ezeket a helységeket el kellene tudnunk he-lyezni a térképen is. (Rögtön egy súlyos gond: történelmi térképeink, atlaszaink csak a jelentősebb városokat írják ki, a földrajziak pedig csak a mai román, szlovák, szerb stb. elnevezéseket közlik a kisebb helyek esetében. Vajon a nemzetiségi politika hiá-nyosságait, a kétnyelvű feliratok hiányát a mi térképeinknek miért kell követni? Ha egy földrajzi helynek van magyar elnevezése, azt leírni még nem feltétlenül naciona-lizmus. [2])

Az irodalom a földrajz mellett a *történelem*mel áll még nagyon szoros kapcsolat-ban; a három tárgyat egységben, egymással összehangolva lenne jó tanítanunk. A törté-nelemanyag kronologikus felépítését nem követi az irodalom csak kis részben irodalom-történeti elrendezése, a földrajz esetében pedig a legkevésbé érvényesül az összhang — az irodalom tanárai számára legfontosabb Magyarország földrajzára csak nyolcadik osztályban kerül sor. Magyar irodalom, magyar történelem, Magyarország földrajza — világirodalom, világtörténelem, a kontinensek földrajza: ezeknek a tananyagrészeknek sikeres koordinációja, összefüggéseinek megláttatása a tantervi egyenetlenségek miatt a szaktanár külön házi feladata. Ebből következik, hogy a hazafiság és internaciona-lizmus dialektikus egységét, gazdag tartalmát csak a saját tantárgy szűk keretei közül kilépő tanár ismertetheti meg a tanulókkal.

Nézzünk meg egy példát, hogyan valósul meg mindez! A hetedik osztályban az egyik házi olvasmány Mikszáth regénye, a Szent Péter esernyője. Igen tanulságos a tankönyv 2. feladata: „A regény cselekménye Mikszáth szülőföldjén játszódik. Keresd meg ezt a tájat a térképen, s földrajzi ismereteid alapján próbáld leolvasni a vidék jellegzetességeit! Mondd el, milyennek festi a palóc tájat, a „görbe országot”, ahogy ő nevezi, s milyennek ábrázolja szülőföldje hétköznapi embereit, életmódjukat!” [3] A feladat azon kevés tankönyvi példák egyike, amikor a tantárgyak közötti koncent-ráció is felbukkan. Még a „szinkron” is rendben van, ebben az időszakban tanulják földrajzból Csehszlovákiát a tanulók. A térképmunkával már gondunk jelentkezik: az általános iskolás földrajzi atlaszban nincs benne a regény legjelentősebb városa, Besz-tercebánya (Banska Bystrica) sem, a Garam-folyó neve sincs feltüntetve.

Enyhén fogalmazva, kissé félrevezető a feladatnak az a része, amely a „palóc táj”, Mikszáth szülőföldjének hétköznapijairól kérdez. Vajon Glogova palóc község? Bizony, inkább a „Tót atyafiak” rokonairól van szó, ahogy annyi szeretettel írja róluk az író a regényben: „Szinte még most is előttem van a kis tót falu, látom háziköit, a

kerteket bevetve lucernával, beültetve kukoricával, közbül egy-egy szilvafa, alátámasztva rudakkal. Mert a gyümölcsfák megteszik a magukét. Mintha összebeszelnének: »Tápláljuk a szegény tótcskákat.« [4] Csak palócokról beszélni az órán nem leegyszerűsítés, nem az esetleges kényes történelmi kérdések megkerülése. Hamisítás — egy olyan szemlélet akaratlan követése, amely a múltból maradt oktatásunkban: még a tót szó is tabu volt, hiszen a baráti Csehszlovákiában szlovákok és csehek élnek. Pedig ez a regény nemcsak egy idilli szerelmet, vagy a magyar dzsentrivilágot mutatja be — Adamecné, Matykó, Wibra Anna, vagy épp a Müncz familia a történelmi Magyarországon élő szlovákok, illetve zsidók, akikkel a magyarság viszonya — a regény és Mikszáth szerint — még kedélyes, barátságos; a különböző társadalmi helyzetű emberek között sem éles, feszült, inkább patriarchális a kapcsolat. De megmutatja ez a regény azt is, hogy még a tehetősebb nemzetiségiek is inkább a magyar uralkodó osztályon belül, azt utánozva érvényesülhettek, hogy a magyar dzsentrit tekintették példaképnek (lásd „A bábaszéki intelligencia” című részt!).

Mikszáth tehát kissé elkendőzi a nemzetiségi ellentéteket, ugyanakkor híven, reálisan ábrázolja azt a korabeli felfogást, miszerint Magyarországnak csak egy politikai nemzete van, a magyar.

Talán kissé túlzás egyetlen tankönyvi feladatból ilyen messzemenő következtetéseket levonni, az is lehet, hogy a történelem tantárgy ebben az évben jobban, szakszerűbben megvilágítja a nemzetiségi kérdést. Mégis úgy érzem, lényeges az a segítség, amit az irodalom nyújthat a történelemnek ezen a téren. Ady „magyar, oláh, szláv bánata”, vagy Sütő csodálatos „naplójegyzetei” lehetőséget kínálnak a hazafiság és internacionalizmus elvont eszméinek megtestesítésére, a követendő példák megmutatására.

A történelmi koncentrációnak szinte állandóan jelen kell lenni az irodalomórán, a kiragadott példa mellett még számos lehetőséget lehet találni. Az itt leírtakkal azt szeretném aláhúzni, hogy ezeket a kapcsolatokat alaposan fel kell térképeznünk, és a szokásosnál nagyobb súlyt kell rá fektetnünk a tanításban.

Az irodalom — történelem — földrajz hármas egysége a valóság, világunk jobb megismeréséhez járul hozzá; kapcsolataik figyelembevételével nevelési feladatainknál, a jellemformálásban, a világnézeti nevelésben jelent a legtöbbet.

Van egy másik hármas tantárgyi egység is: az irodalom, az *ének-zene* és a *rajz* tantárgyaké. Ezek kapcsolatainak lényege az esztétikum, a művészi forma összefüggéseinek felfedeztetése legfőképp. Az irodalom tanterv Módszertani alapelvek című fejezetében olvasható: „A tervszerű, hatékony esztétikai nevelés egyik alapfeltétele, hogy az ún. művészeti tárgyak lépjenek ki az eddig jobbára csak magukkal törődő, a többi művészeti tárggyal legfeljebb csak alkalmilag érintkező alapállásukból és a maguk sajátos élmény- és ismeretanyagát, jelrendszerét tudatosan hangolják össze. Célyszerű tervezéssel könnyen kapcsolható az irodalomórákhoz az ének- és a rajzórák élmény- és ismeretanyaga. Ezeknek az összefüggéseknek a legtermészetesebb helyük az egyes összefoglaló, illetőleg a »rendhagyó« és ünnepi órákon van.” [5] Az itt leírt alapelvek nagyon felemás érzéseket váltanak ki a tanterv figyelmes tanulmányozójából: az első mondatnál tökéletesen egyetérthetünk, a második azután teljesen magára hagyja a tanárt, a harmadik ellentmond az elsőnek — az összehangolás helyett főleg alkalmi műsorórákra szorul a három tantárgy koordinációja. Ez így és csak ezen a néhány órán: kevés.

A „világ esztétikai birtokbavétele” [6] az ének-zene, a rajz és — főképp — az irodalom segítségével valósulhat meg. Ez utóbbi óraszám a legmagasabb, tananyaga a legtöbb; az ének- és rajzórán az ismeretszerzésnél gyakran nagyobb hangsúlyt kap

a készségfejlesztés, ráadásul ez a két tárgy a középiskolában (különösen a szakmunkásképzőkben) szinte „eltűnik”.

A sokoldalúan művelt, a művészeteket értő, átélő ember kialakításában tehát az irodalomórának kell az oroszlanrészt vállalnia. Ezért törekszik a gimnáziumi irodalomoktatás, különösen a fakultatív anyagokban a komplex esztétikai műelemzésekre, ezért kell (kellene!) az általános iskolában is nagyobb figyelmet szentelni az itt kiemelt tantárgyak „kapcsolatainak”.

A képzőművészeti alkotások vagy zeneművek és az irodalmi művek összehasonlításáról általános iskolában még alig-alig beszélhetünk. De feltétlenül túl kell lépünk a tankönyvek ilyen irányú kevés kezdeményezésén, a főleg motivációul felhasználható feladatokon (ilyen pl. a nyolcadikos könyv Radnóti-fejezetében a Guernicával vagy Schönberg Egy varsói menekült című zeneművével kapcsolatos feladat). [7]

A kérdés meglehetősen csekély számú szakirodalma is elsősorban a gimnáziumi fakultációra szabott [8], de ennek nyomán meg kellene találnunk az általános iskolai felhasználás, alkalmazás módozatait is (esetleg éppen ezeknek az írásoknak az adaptálásával). Jó képességű osztályoknál hetedikben, de leginkább nyolcadikban meg lehetne próbálni a komplex összehasonlító elemzéseket egy-két órán [9], hiszen talán még mindig az általános iskolában a legnagyobb súlyú a zenei és képzőművészeti nevelés.

JEGYZETEK

- [1] Van erre egy igen érdekes, jól hasznosítható könyv: *Jókai természettudománya* címmel. Ez egy idézetgyűjtemény Jókai természettudományos ismereteit tükröző regényrészleteiből, összeállította és kommentálta Veress Zoltán, megjelent a Kritérium Téka-sorozatában 1976-ban, Bukarestben.
- [2] Hézagpótló művé, alapvető kézikönyvvé válhat ebben a témában Erős Zoltán *Magyar irodalmi helynevek A-tól Z-ig* c. kislexikona (Móra Kiadó, 1985). Közli a jelenleg határainkon kívül eső, egykori magyar irodalmi helyneveket és jelenlegi elnevezésüket is. Egyetlen óriási hiányossággal: nem közöl térképeket, térképvázlatokat!
- [3] *Irodalmi olvasókönyv az ált. iskolák 7. osztálya számára* (Goda Imre, M. Boda Edit), Tankönyvkiadó, Bp. — 231. l.
- [4] *Mikszáth Kálmán: Szent Péter esernyője*, Móra Kiadó, Bp. 1964. — 12. l.
- [5] *Az ált. iskolai nevelés és oktatás terve*, Műv. Minisztérium, Bp. 1981. — 459. l.
- [6] Idézett mű 5.: 777. l.
- [7] *Irodalmi olvasókönyv az általános iskolák 8. osztálya számára* (Dobcsányi Ferenc), Tankönyvkiadó, Bp. — 164. és 171. l.
- [8] A Magyartanítás „Komplex irodalomtanítás” rovata 1981 végéig több éven át rendszeresen közölt ilyen tárgyú cikkeket, köztük nagyon sok irodalmi és képzőművészeti alkotás összevetését, főként a szerkesztő, Csákvári József tollából.
- [9] *Jubász Gyula: Tiszai csönd* című versének elemzésében magam is felvettem az impresszionista stílusjegyek alapján a vers és festmények (Monet), valamint zene (Ravel) összehasonlításának lehetőségét. (Kincskereső, 1986. november — 42. l.)

DR. FARKAS KATALIN—DR. SZABÓ G. MÁRIA
Szeged

Makarenko nyomában

Száz éve született Makarenko. Ünnepelni sokféleképpen lehet: emlékülést, felolvasást szervezni, emlékkötetet kiadni. Nekünk egy rendhagyó lehetőség jutott. A debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem szervezésében olyan csoportösszetételben indulhattunk el „Makarenko nyomában” — ahol a 20 éves tanító- és tanárjelölt, az aktív pedagógus és a nagy tekintélyű nyugdíjas Makarenko-kutató együtt lehetett a 10 napos emléktúrán.*

Az egykori Gorkij-telep földjén...

Maga a telep Poltavától 6 kilométerre, egy Tribi nevű aprócska helység mellett néhány szétrombolt épületből állt. Egykor, a cári időkben fiatakorúak börtöne volt; a forradalom óta elhagyatottan, kifosztva állt. Néhány hónapos előkészítő munka után a többé-kevésbé lakhatóvá tett épületben 1920 decemberének első napjaiban jelent meg az első hat növendék.

Már 1921 januárjában sikeres lépéseket tett Makarenko, hogy a telep megkapja a szomszédos Kovaljovka (a Pedagógiai hőskölteményben Goncsarovka) falu mellett lévő, ekkor még romokban heverő egykori Trepke birtokot. E birtokot három oldalról a Kolomak-folyócska mosta, óriási gyümölcsöskert övezte.

1921 nyárvégén átköltözött az előőrs, 1924 nyaráig így két helyen élt a Gorkij-telep. 1924 augusztusában és szeptemberében felszámolták a Tribiben lévő részleget, s az egész telep a Kolomak partjára költözött. (Itt szeretnénk emlékeztetni arra, hogy 1921. szeptember 20-án kelt hivatalos jelentésben Makarenko először nevezi Gorkij-telepnek az addig névtelen intézményt.)

A Pedagógiai hőskölteményből megismert Gorkij-telep a centenárium évére *múzeumkomplexummá* teljesedett ki. Meglepetéssel vettük tudomásul, hogy a kanadai és az NSZK után a harmadik külföldi látogatócsoport mi voltunk.

Az egykori hatalmas mezőgazdasági telepen a múzeumrendezők keze nyomán szinte „érzékeltetővé” vált a telepeselek élete. Volt lehetőségünk végigjárni az eredetiben visszaállított tizágyas hálótermeket, a Makarenko-regényekben sokszor idézett dolgozószoba „teázópad”-ját; a telep életében olyan fontos szerepet betöltő színpadot; a kosárfonó-, szövő-, varró- és kovácműhelyeket. Megcsodálhattuk azt a nagy mennyiségű tárgyi emléket és gazdag fotóanyagot, oklevelet, leveleket, amit Makarenko tisztelői gyűjtöttek össze.

* A szerzők elsőként vettek részt az emléktúrán 1988. május 2—12. között.

Szinte meglevenedtek szemünk előtt azok az ünnepi alkalmak, amikor Gorkij meglátogatta a telepeseket. A „nagy író” szinte minden színdarabját először a telepen adták elő. (Pl. Éjjeli menedékhely stb.)

Megtudtuk azt is, hogy minden darab főszerepét az itt élő gyerekek közös meg-egyezéssel Makarenkóra osztották ki.

A gyerekek egyik alkalommal azzal kedveskedtek Gorkijnak, hogy „Életeink Gorkijnak, a gorkijisták” címmel írásba foglalták a telepen átélt élményeiket.

Gorkijjal történt egyik látogatása alkalmával: észrevette, hogy két gyerek törött üvegdarabokkal borotválkozik. Megkérdezte tőlük: — Engem is megborotvtáltak? — Örömmel válaszolták: — Természetesen. „Amit a gyerekek lehet, a felnőttek is” gondolat jegyében Gorkij meg is engedte. Az erről készült fotók az esetet életszerűen ábrázolják. Egyébiránt Gorkij és Makarenko barátsága a humanista életfelfogást is példázhatja mindannyiunk számára.

Találkozó Makarenko-tanítványokkal

Igazán szerencsésnek tarthatjuk magunkat: még mindig volt módunk megismerkedni olyan emberekkel, akik — mint mondják — „abból a háromezerből valók, akik Anton Szemjanovics kezén mentek keresztül”.

Vendéglátóink felkérésére hárman vállalták a visszaemlékezést, kérdéseink és fényképezőgépeink „pergőtüzét”. Felejthetetlen marad ez a kétszer három óra mindannyiunknak. Egy újabb olyan adalék, amely számunkra közelebb hozta, „érezhetővé” tette Makarenkót. Hiszen aligha van hitelesebb nevelési eredményvizsgálat, mint a „végzett növendék helytállásának figyelemmel kísérése”. Hármójuk küzdelmekben, de emberi és szakmai sikerekben egyaránt gazdag életútjának megismerésén keresztül mintha valamennyiőjüket megismertük volna. Mindannyiójukban van valami közös. Ezt a közös vonást egyikőjük egyszerűen így fogalmazta meg: „*Makarenkótól másképpen mentek el az emberek, mint ahogy hozzá érkeztek.*” Hogyan sikerült ez Makarenkónak? Talán elsősorban úgy, hogy egyetlen dologban különböztette meg tanítványait: abban, hogy *mindenkiben más „fogódzót”, más „értéket” keresett és talált.* Mindenkiről elsősorban azt akarta tudni, hogy mire képes, és elvárta tőle, hogy ennek megfelelően éljen. Fanatikusán hitt a munkájában. Éhezve, fázza is képes volt hajnali 4-5 óráig dolgozni, és közben a legkülönbözőbb támadásokat visszaverni. Miközben gyárat szervezett, például így gúnyolták: „akkor fognak néked a bűnözők fényképezőgépet csinálni, amikor szór nő a tenyereden”.

A tanítványok által elmesélt több apró történet, pedagógiai szituáció közül kettőt szeretnénk közreadni. Két gyerek elvett a raktárból egy kétméteres lécet, hogy feldarabolják. Amikor az eset kitudódott, Makarenko azzal büntette őket, hogy két napig mindenhova magukkal kellett vinniük ezt a hosszú lécet. Így mindenki láthatta és elítélhette tettüket. Máskor az egyik lakatos elkésett a reggelitől, és abban a reményben, hogy elkerüli az Antonnal való találkozást, az ablakon ment be. A „csel” nem sikerült, Makarenko meglátta, és azzal büntette, hogy két hétig az ajtó helyett az ablakon át kellett bejárnia.

A visszaemlékezésekből megtudtunk néhány telepes jelmondatot. „*Csináld velünk, csináld értünk, csináld jobban, mint ahogy mi tesszük!*” Vagy egy másik: „*Amit meg tudsz tenni: csináld vele; ne legyen titkod előtte!*” Talán ma igazán megszívlelendő: „*Mondj el mindent, de ne kapkodva.*”

Makarenkót tanítványai nem egyszerűen szerették, hanem őszintén tisztelték, és még ma is szívesen beszélnek róla, idézik egy-egy „jól illeszkedő”, emlékezetes vála-

szát, megnyugtató mosolyát vagy szemrehányó tekintetét. Attól kezdve, hogy Moszkvába költözött, ötvenként találkozót szerveztek vele az egykori növendékei, telepesei. Talán nem véletlen, hogy 1939-ben halála előtt néhány órával az utolsó látogatói is a tanítványai voltak...

Makarenko-émlékek Kremencsugban

A helyszínen járva megtudhattuk, hogy Kremencsug városka Dnyeper-parti munkástelepülését nevezték így. Krjukovval a folyót átszelő vasúti híd kötötte össze. A kis városkában végezte Makarenko az elemi iskola öt osztályát. 17 éves korában ugyanitt megkezdődött néptanítói pályája. A fiatal tanító megpróbálta a hagyományos kereket áttörve — az iskolát valóban a *gyermekélet központjává* tenni: irodalmi és játékdélutánokat, jelmezes bálakat rendezett. Arra törekedett, hogy minél több gyerek ismerkedjen meg a zenével és a hangszerekkel. Az iskola tanulóiból fúvós zenekart alapított. Rövidesen népszerű hangszerek terjedtek el a városban: balalajka, gitár és a mandolin.

Házigazdánk, Liszenko azt is elmondta, hogy a fiatal Makarenko a szülőkkel is nagyon jó kapcsolatot tartott, létrehozta a „*szülők bizottságát*” az iskola mellett.

1914 őszén 3 éves tanítóképző intézetet nyitottak Poltavában. Szigorú felvételi után ide nyert felvételt. Lelkes vezetőnk azt is elmesélte, hogy miután hittanból kettest kapott, de „nagy műveltségére való tekintettel csak kivételesen vették fel”. A tanítóképző rektora megbízta az „Intézeti barlang” című lap szerkesztésével. Diplomamunkáját „A korabeli pedagógia válsága” címmel írta. Végzés után pár hónapos poltavai tanítás után, hajdani iskolájába visszatért — immáron az iskola felügyelő igazgatójaként. Nyáron gyermektábort szervezett. A biológia- és földrajzóráit az iskolán kívül a természetben tartotta, ha az időjárás megengedte. Kabineteket alakított ki, amelyek közül a biológia, a fizika és a földrajz működött a legjobban. Ez a második krjukovi időszak 2 évig tartott.

A két krjukovi-kremencsugi időszakából három emlékhelyet néztünk meg. Az egyik: a szülői házából — többnyire eredeti bútorttal — berendezett múzeum. A falon több olyan kép van, amit Makarenko másolt.

Hadd tegyünk itt egy kis kitérőt! Ismeretes, hogy Makarenko 1937. január végén végleg Moszkvába költözött, és a moszkvai két és negyed év alatt főként szépirói munkássága kötötte le energiáit. Ahogy egyik múzeumi munkatárs fogalmazott: ebben az időszakban sem változott meg egyénisége, csak az eszköze. Moszkvában született a „*Zászlók a tornyokon*”, a „*Becsület*” című regény, valamint több elbeszélés. A moszkvai dolgozósobájába könyvesszekrényét, *íróasztalát és írógépét* özvegye a kremencsugi múzeumnak ajándékozta, lehetővé téve azt, hogy a látogatók néhány percre meghatódottan megálljanak e minden bizonnyal „pedagógiával mélyen átitatott” bútorok között.

Talán túlzás nélkül állíthatjuk, hogy meghatódottan néztük nemcsak íróasztalát, hanem a halála napját, március 14-ét mutató naptárát, a fotókról jól ismert csizmáját és bőrkabátját, de édesanyja eredeti kézímunkáit is.

Makarenko szülei Kremencsugban vannak eltemetve. Csoportunk egy-egy szál virágot vitt — szépen rendben tartott — sírjukra.

A harmadik emlékhely, amit Kremencsugban megnéztünk, az annak az iskolának az utódja, ahol Makarenko igazgatóként dolgozott. A jelenlegi szakmunkásképzőként

működő iskola tanárai és növendékei egy emlékszobát rendeztek be, és elkezdték gyűjteni a Makarenko-dokumentumokat. Ennek azért is különösen nagy a jelentősége, mert közismerten a legnagyobb adósságunk éppen a „krjukovi évek” feldolgozásában, elemzésében, a pályakezdő Makarenko megismerésében vannak, vallotta be a vezetők.

Az Ukrán Tudományos Kutatóintézetben

Egyre több szakmai figyelmet kap az elmélet eredményeinek „mindennapos” felhasználása, a gyakorlati tapasztalatok „beáramlása” a kutatóhelyekre, a gyakorló pedagógusok és az elméleti szakemberek együttműködése.

A pedagógiai kutatás gyakorlat felé nyitásának érdekes példájával ismerkedtünk meg az Ukrán Tudományos Kutatóintézetben, Jarmacszenko professzor előadását hallgatva. Megtudtuk tőle, hogy ez — a Kijevben székelő — intézmény az ország egyik legrégebbi kutatóhelye. 1926-ban hozták létre. A jelenlegi 300 munkatárs és 100 aspiráns a pedagógia minden ágát — az óvodától az egyetemig vizsgálja. A gyakorló pedagógusokat kétféle módon vonják be a munkába. Kialakítottak egy levelező-bedolgozó hálózatot olyan kollégákból, akiket valamilyen tudományos ülésszakon, felolvasó-ülésen ismernek meg és kérnek fel. Őket *évente egy hónapra — az intézet költségén — megbívják egy belső munkára, továbbképzés jellegű konzultációra*. A külső munkatársak másik csoportja többnyire felsőoktatási intézmények oktatójaként kapcsolódik a pedagógia gyakorlatához. Ők azok, akik munkájukhoz az intézettől *tudományos vezetőt* kérnek, és különböző tudományos fokozatok, címek megszerzésére vállalkoznak a megfelelő vizsgák letétele után.

Az intézet az utóbbi években nagy figyelmet fordít arra, hogy Makarenko munkásságát, illetve mai adaptálási lehetőségeit a kutatók tudományosan elemezzék. A jelenlegi készülő disszertációk közül néhány téma: hogyan lehet Makarenko nézeteit hasznosítani a mai iskolában; kialakítani a tudatos fegyelmet; a párhuzamos ráhatás hatékonyságának kérdései; Makarenko munkájának elemzése. Ezek a kutatások azt bizonyítják, hogy van még pótolnivaló Makarenko elméleti munkásságának szisztematikus feldolgozásában. Életében, sajnos, csak szépirodalmi munkái jelentek meg, szakmai művei csak 1947—49-ben láttak napvilágot. Az azóta eltelt időben azonban egyre több „Makarenko-érték” került felszínre, egyre több tudományos elemzés támasztja alá Jarmacszenko professzornak azt az állítását, hogy „Makarenko nem a múlt, nem a jelen, hanem a jövő pedagógusa”.

Szívesen tolmácsoljuk Jarmacszenko professzor üzenetét a magyar pedagógusoknak: forduljanak pedagógiai munkájuk során az eddiginél is nagyobb bizalommal a Makarenko-hagyatékhoz.

Látogatás a Makarenko-laboratóriumban

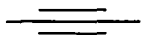
A közelmúltban egy iskolaigazgató értékes Makarenko-hagyatékot ajánlott fel a poltavai főiskolának. Ez képezte az alapját annak a múzeumnak, amelyet a Makarenko-laboratórium néven megalakult kutatócsoport másfél évig szervezett, hogy a centenárius évében méltóan emlékezzenek meg a nagy pedagógusról. Rádióban, televízióban felhívást tettek közzé régi tanítványok, kollégák, ismerősök segítségét kérve.

Az itteni képek rendkívül értékesek. Itt is sok-sok történetet hallhattunk Makarenko munkásságával kapcsolatban. Óriási eredménynek tartják, hogy 6200 adat együtt van Makarenkóról. Az első értékelő írás 1928-ból való — az utolsó pedig 1988-as.

Tanulmányutunk végén a poltavai főiskola rektora így búcsúzott csoportunktól: „a Szovjetunióban folyó, összetett folyamatot jelentő átalakítás legfontosabb tényezője a pedagógus. Igaz, hogy a pedagógus intelligenciája döntő, de az is, hogy a társadalom munkásának, a pedagógusnak, hármas feladata van: *tanulni, tudását átadni és a gyermeket a sajátjánál is jobban szeretni*”.

A továbbiakban a rektor Lenint idézte, aki azt tartotta, hogy a *pedagógust mindek fölé kell emelni*. Azok az országok, ahol ezt az elvet megvalósították, bizonyítottan nagy eredményeket értek el. Majd így folytatta: „A tanárok nemzedékével kapcsolatban a Szovjetunióban, sajnos, azt a hibát követtük el, hogy az alkotó pedagógust kirekesztettük az iskolából. Csak most sikerült visszatérni a lenini elvekhez, és újból meghirdetni az egységes munkaiskolát. Ebben fontos a munka, az esztétika és az érzelem. Ezt egyébként Makarenko a gyakorlatban meg is valósította. Ő a világ legjobb pedagógusai között van. Volt Makarenko-tanítványokkal beszélgetve érezhettük, hogy *ők az életörömet, a szeretetet sugározzák, és nem a gondokat erősítik fel*. A makarenkói gondolkodásról elmondhatjuk, hogy állandó ütközetek között maradt életben. Sajnos, nem kedvezett a sztálini időszak, ezért sok időt vesztegettünk el Makarenko tanítása nélkül. Csak 1975-től kezdtek el azokat az adaptációs munkákat, amelyek segítségével Makarenkót ma újra lehet az iskolában „alkalmazni”.

A látogatás végén magunk is azzal a hittel jöttünk haza, hogy a pedagógia minden területén érdemes azért tenni, hogy minél több magyar iskolában is találkozhasunk Makarenko szellemével.



Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola

A Módszertani Közlemények könyvtársorozatának 9. köteteként melegen ajánljuk az iskolák, a pedagógusok figyelmébe *Gácsér Józsefnek*, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszéke vezető tanárának *Demokratizmus és általános iskola* című, több szakaszban lebonyolított, széles körű vizsgálat sorozaton alapuló munkáját.

Ez az elméletileg és módszertanilag sokoldalúan megalapozott vizsgálat nemcsak *megbízható, objektív képet ad a nevelőtestületi demokrácia helyzetéről, minőségéről*, hanem egy olyan új, a gyakorlatban is kipróbált komplex eljárást, mérőeszközt is bemutat a nevelőtestületi közösségek minőségének megállapítására, amely nélkülözhetetlen eszköze, segítője lehet a nevelőtestületi közösség tudatos szervezésének, az iskolai demokrácia továbbfejlesztésének, elmélyítésének.

Reméljük, hogy egyre több iskola igényli is ezt a felkínált lehetőséget, egyre szélesebb körben hasznosítják majd pedagógusközösségeink vezetői e komplex kutatás figyelmet érdemlő eredményeit.

A kötet ára 40,— Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon a Módszertani Közlemények Kiadóhivatalánál (6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.).

FÜZFÁ BALÁZS
Szombathely

A pedagógia bukdácsoló évtizedei

Dr. Bereczki Sándor viszontválaszát úgy kezdi, hogy könnyű dolga van, mert Zsolnaiék — úgymond — „Egyetlen általam tett észrevételre nem hoztak fel olyan ellenérvet, amivel most ismét vitába lehetne szállni”. Ezen állítását nem kívánom cáfolni, tegye meg azt józan belátása szerint az olvasó; vagy, lelke rajta, adjon igazat dr. Bereczki Sándornak. Hadd szóljak először inkább arról, hogy szerintem Bereczki miért is vélekedik így. Azért, mert egyszerűen *más* kategóriákban gondolkodik, mint a *Mi a baj a pedagógiával?* című, kétségtelenül revelatív erejű könyv szerzői. Ő alapvetően értékkategóriákkal vitatkozik, tényállítások helyett minősítésekkel dobálózik. Zsolnaiék hiteles — mert a valóság által érvényesített — megállapításait kódósítani igyekezik, mint például itt: „Nézetem szerint úgy kellett volna a szerzőknek fogalmazni, hogy a pedagógia tudomány, de több elvi kérdése még kidolgozandó, továbbfejlesztendő.” Hát igen. Jól bevált mondat típus ez, az utóbbi negyven év „szellemi” — pedagógiai! — termékeinek nem kis hányadában megtalálható ehhez hasonló. Persze érthető, hogy a könyv és a recenzió szerzőinek/szerzőjének miért nem egyezik a véleménye a pedagógia tudományjellegét illetően — ő, mikor lesz már vége ezeknek a presztízsvitáknak! —, hiszen alapvetően mások szerintük a tudománynak, mint olyan, a kritériumai. Míg Zsolnaiéknál ezek az *ellenőrizhetőség* és az *egzaktság*, addig Bereczkinél: (ti. a pedagógia tudomány, mert) „1. törvényeket tár fel, 2. tudományos fogalmai vannak, 3. olyan kutatási területen vizsgálódik, amelyen más tudományok nem kutatnak” — ennyi, így.

Itt harap szerintem önmaga farkába a kígyó: mert Bereczki olyan kritériumokat használ a pedagógiára, amelyeket nem lehet *általánosítani*, jószerivel amelyek „csak” a pedagógia „tudományjellegét” hivatottak igazolni. Nyilván sokkal tágabbak és általánosabbak — helyesebben: tágak és általánosak — Zsolnaiék kritériumai, amelyek minden tudományra nézve *hiteles* kategóriák.

Meglátásom szerint a demagógia alapvetően nem „politikai viselkedési normarendszer” stb., hanem *gondolkodási módszer*. Sajnos, tudnom kell, hogy ez sem tény, hanem értékállítás, így cáfolatához nem érvek kellenek, hanem izlésbeli és rokonszenvi-ellenesszenvi motívumok is elegendők. De azért hadd idézzek itt megint egy mondatot Bereczki Sándor második írásából: „... ha a pedagógia nem tudomány, akkor a szerzők által említett kísérleteket melyik tudomány törvényeire alapozzák?” (A törökbalintói iskolakísérletről van szó, s ha már itt tartunk, talán érdemes megjegyezni, hogy a recenziószerző maga is bevallja: „... sajnos, csak a szegedi általános iskoláról vannak látogatási tapasztalataim”).

Persze hiába kerülgetjük a kását, mondjuk ki nyíltan végre, miről van szó: a Zsolnai-módszer *Magyarország-idegen* jelenség — és persze mindkét Zsolnai az. Nem

férnek bele a jól megszokott sémákba, s ráadásul 1988-ban már megkerülni sem lehet őket (szerencsére: egyre kevésbé!); valamit kitaláltak, és nem restek ahhoz következetesen ragaszkodni. És rájöttek arra is, amit már nyilván sokan sejtettek ebben az országban: vagy negyven éve a pedagógia bukácsolásának évtizedeit éljük. A fennálló hatalomhoz (anyagi?! *kényszerűségből*) mindig a leglojálisabb, ugyanakkor a legszámosabb értelmiségi réteg totális kiszolgáltatottságának szomorú évtizedei voltak ezek. Zsolnaiék nem hajlandók magukra öltetni a szervilizmus béklyóit. Ahogyan Makovecz Imre fogalmazott a róla szóló portréfilmben: „Profi vagyok — egy amatőr környezetben.” Hát Zsolnaiék is azok. Tudják, hogy mit akarnak, és ez *furcsa*. Mert nem azt akarják, amit a többség. A többség, amely remegve félti nagynehezen kivívott látszateredményeit. „Amit itt kifogásoltam, az az, hogy a szerzők a sok-sok elmélet, irányzat között nem említik meg a dialektikus és történelmi materializmust, amelyre (sic!) pedig tudományos pedagógiánk épül” — írja Bereczki második cikkében. Az elsőben pedig így beszél: „Üres embereszmény, torz emberkép». Amit erről a kérdésről a szerzők írnak, azok (sic!) teljesen tudománytalanok, etikátlanok és enyhén szólva felháborítóak.” No comment. Jönnek a sommás, „csak nekem lehet igazam”-itéletek.

A könyv zseniális ötletéről, tudniillik a párbeszédes formáról Bereczki Sándornak ez a véleménye: „... megteremthetné annak lehetőségét, hogy nagyon izgalmas problémákat nagyon népszerű, érthető módon vitassuk meg” — vagyis a módszer sem tudományos, csak népszerűsítésre alkalmas. Amikor itt tartottam az olvasásban, Szókratész jutott eszembe, akinek egyetlen mondata sem maradt írásban az utókorra... A nyilvánvalóan sértő kijelentéseket, mint például: „a két szerző nem tisztázta alapvetően azt, hogy miről is beszélget egymással”, vagy hogy Bereczki Zsolnaiéknak azt ajánlja, talán tekintenének bele az általános iskolai tantervekbe meg a tanárképző főiskolák 1984-es tantervébe, már nem idézem.

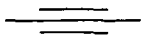
Kedves Bereczki Sándor! Ez nem levél ugyan, de engedjen meg mégis egy megszólítást. Bizonyára fiatalabb vagyok Önnél (30), már csak azért is távol áll tőlem bármiféle kioktató szándék. Egyetlen dologra mégis hadd hívjam föl szíves figyelmét: Zsolnaiék újszerűségét és legnagyobb érdemét abban látom: ők sem írásban (ebben a könyvben és másutt), sem szóban soha nem mondták-mondják, hogy csakis az ő rendszerük és módszerük az egyedül üdvözítő. Ha csak ennyit tettek volna, már akkor is mértéket és mintát adtak a magyar pedagógia művelői számára. Mértéket és mintát profizmusban (tudományosságban!), átgondoltságban, következetességben, gyakorlatra orientálásban (!), minden privilegizáltság tagadásában, következetességben (!), szellemiségben, munkabírásban, alternativitásban, szabadságban és nem utolsósorban szellem-bátorságban.

Egyébként pedig kíváncsian várnánk az Ön *bizonyítékait* például arról, hogy a mai pedagógia embereszménye miért nem üres és torz, vagy hogy *ez* a pedagógia mitől tudomány. Adalékként: Ön ugyan nem ír Zsolnaiék embereszmény-fogalmáról (pontosabban: ezt a fogalmat, *nembeli individuum*, nem említi — vagy nem vesz róla tudomást?), hadd mondjam mégis — Zsolnai Lászlónak egy interjúban elmondott véleményét töredékesen interpretálva —: nem a „mindenoldalúan fejlett, harmonikus ember” *fogalmával* van baj, hanem azzal, ahogy e fogalomnak a gyakorlati megvalósulását gondolták el egyes pedagógiai elméletalkotók. Vagyis a mindenoldalúan fejlett, harmonikus embert még csak nem is transzcendentális célként „adták elő”, hanem úgy képzelték, valamikor a jövőben mindannyian mindenoldalúan fejlettek és harmonikusak leszünk. Ez pedig — már csak biológiailag is — nyilvánvaló képtelenség. Az embereszmény célértékkfogalom, amelynek operacioalizálhatónak kell lennie, a nembeli individuum pedig ilyen kategória — szemben ama másikkal.

Azt gondolom, Zsolnaiék igenis sokat szólnak arról, hogyan kellene ezt a kátyúba

rekedt magyar, bukdácsoló pedagógiát új utakra terelni. Legelsősorban minden értelmes és konzekvens gondolat kimondhatóságának és nyilvánosságának biztosításával. Mert *másképpen* is lehetséges a világról gondolkodni, *nemcsak egyféleképpen*. Az alábbi mondatok ugyanis csak az utóbbi gondolatrendszerbe férnek bele: „Nincs lehetőség a könyvben található valamennyi mondat idézésére, elemzésére, tudománytalan jellegének kimutatására. Valóban csak néhány kiragadott példán szerettem volna illusztrálni a könyv szerzőinek stílusát, pedagógiai elméleti felkészültségét (!! — F. B.) és főleg hozzáállását a magyar nevelés- és oktatásügy jelenlegi problémáihoz.” Nem tudom, hogy ki vagy kik azok, akik jobbító szándékkal „állnak hozzá” a magyar pedagógia ügyeihez, ha Zsolnaiék nem tartoznak közéjük... Sajnos azonban itt már nem is „problémák” vannak, hanem katasztrófa érlelődik.

Dr. Bereczki Sándor azt írja saját recenziójáról, hogy annak hangja nem elutasító, sokkal inkább vidám, kicsit ironizáló. Én végtelenül szomorú lettem, amikor elolvastam.



Mágoriné Huhn Ágnes—dr. Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában

Folyóiratunk kiadásában megjelent újabb kötetünkkel — az eddigi gyakorlatnak megfelelően — az általános iskolai pedagógusok munkáját kívánjuk elősegíteni a személyi számítógépek felhasználásának témájában. A szerzők munkájukban először is a BASIC programozási nyelvről adnak tömör összefoglalást. Majd ezt követően olyan témákat dolgoznak fel, amelyek a matematikán belül a tanulói, illetve a tanári munkát segítik a számítógép felhasználása révén. Hasznos példákon keresztül mutatják be a számítógép felhasználásának lehetőségeit a természettudományi és humán tárgyak területén, valamint az iskolai adminisztrációs munkában. Végül a felhasznált és ajánlott irodalom felsorolásával kívánják az olvasót segíteni ismereteinek további bővítésében.

A kötet ára: 60,— Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon. Cím: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.

KARLOVITZ JÁNOS
tankönyvelméleti csoportvezető

A TANKÖNYVELMÉLETI KUTATÁS KEZDETI EREDMÉNYEI

Hazánkban 1986 végén alakult meg a tankönyvelméleti kutatások kis csoportja, s lényegében 1987 óta folyik szervezett tankönyvkutatás. Erről az első esztendőről, annak eredményeiről és gond-
jairól kívánunk helyzetképet rajzolni, tájékoztatást nyújtani e rövid írás keretében.

A tankönyvelmélet szervezeti bázisa egy igen kicsi, mindössze néhány fős csoport, amely több nagy intézmény — az *Országos Pedagógiai Intézet*, a *Tankönyvkiadó Vállalat*, valamint az *Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum* — intézményközi együttműködése jóvoltából működik. Ez azt jelenti, hogy az említett intézmények közösen gondoskodnak a „tankönyvelméleti bázis” személyi és dologi feltételeinek biztosításáról, folyamatos fejlesztéséről. Helyet az OPI adott előbb a Bp. XII., Meredek út 1-ben, majd — 1987 februárjától — a Bp. VIII. ker., *Berzsenyi u. 6. sz.* épületében. A Tornaóvár utcai tankönyvtárat — amelyről a későbbiekben még szó lesz — az OPKM hozta létre és üzemelteti. A munkatársakat és a külső munkatársak foglalkoztatásához szükséges pénzt az egyes intézmények együttesen biztosítják. Ez a mintaszerű *intézményközi együttműködés* lehetővé teszi, hogy egy-egy intézmény minimális (többszörös) eredményeket nyerjen vissza, másrészt hogy a kis szervezeti egység jelentős *külső gárdával* dolgozhasson, országos tankönyvelméleti központtá válhasson, valóra válthassa az objektív és sokoldalú kontrollszerep feladatait. Ezért ahol csak ismerik — Moszkva, Varsó, Belgrád, Peking (!) vagy Bécs „testvérintézményeiben” — a magyar tankönyvelméleti csoportot, és az itt szervezett munkát „modellértékűnek” tekintik, a „magyar modell” nagy érdeklődésnek örvend olyan intézményekben is, ahol már 15—20 éve alakult tankönyvkövető csoport, folyik tankönyvkutatás.

A *nemzetközi tájékozódást* és kapcsolatépítést mi is igen fontos feladatnak tartjuk, ezt bizonyítja, hogy már a felkészülés, előkészületek időszakában számos szovjet és NDK-beli tanulmány fordítottunk magyarra, a szovjet testvérkiadó, a Poszvescsényije Kiadó *Problemi skolnovo ucsebnjyk* elnevezésű, eddig 12 kötetet számláló tanulmány sorozatából már 1985-ben kiadtunk egy válogatott gyűjteményes kötetet *Szovjet tankönyvelméleti tanulmányok* címmel (Tankönyvkiadó, 1985., szerk. Dürer Béla és D. D. Zujev).

Az elmúlt esztendőben azután további 35 *dokumentumfordítás* készült a csoport szervezésében orosz, lengyel, német (NDK-beli és NSZK-beli), francia (belgiumi és franciaországi), angol, olasz, valamint szerbhorvát nyelvű tanulmányokból. A dokumentumfordítások egy-egy példányát a csoport színhelyén őrizzük, egy példányát az említett Tornaóvár utcai tankönyv és tankönyvi dokumentumtárban helyezzük el, hogy minden érdeklődő hozzájuthasson, használni tudja eredményeiket, tanulságaikat. Néhány tanulságot máris levonhatunk. Például azt, hogy a tankönyv szerte a világon fontos köztűgy, egyszersmind parázs vitatéma. „A tankönyvek szidása” a címe egy nyugatnémet könyvnek, amelyből *Honffy Pál* fordított le több részletet, s ebből kiderül, hogy e tehetős nyugati országban a mienkhez kísértetiesen hasonló olvasókönyvviták zajlanak, a tankönyvek nagy választéka sem nyugtatja meg a kedélyeket, nem teszi higgadtabbá a tankönyvek igen szigorú, kritikus megítélését. Egy olasz cikkből megtudtuk, hogy Olaszországban — a közvélemény nyomására — egy évtizede megpróbálkoztak az iskolaskönyvek felváltásával, likvidálásával, azonban — ugyancsak a közvélemény: pedagógusok, tanulók és szülők igényeinek megfelelően — azóta visszaállították „jogaiba” ezt a — minden jel szerint — nélkülözhetetlen oktatási eszközt.

Szabolcs Ottó és munkaközössége igen terjedelmes (kötetnyi) munkájában 5 országban (Ausztria, az NSZK, Lengyelország, Finnország és Románia történelemkönyveiben) azt vizsgálta, hogyan mutatják be népünket, hazánkat, történelmünket más országok tankönyveiben. S noha a kölcsönösen egyeztetett bemutatásra UNESCO-ajánlások és egyeztető bizottságok születtek, még mindig elég sok a tennivaló a kisebb-nagyobb hiányosságok, torzítások kiegyenlítésében, javításában.

Feltétlenül érdekes téma, *hol állnak a hazai tankönyveink* a világ tankönyveinek sorában. Összevetve a különféle országok tankönyveit szembetűnő, hogy akadnak sokkal szebben kivitelezett, színes ábrás, gazdagon illusztrált tankönyvek, amelyek módszertani kultúra tekintetében mégis konzervatív megoldásúak (leíró jellegű szövegek) alkalmaznak, ugyanakkor előfordulnak szerényebb kivitelezésű, ám jelen tudásunk szerint korszerűbbnek tartott könyvek szerényebb anyagi körülmények között élő országokban. Hazánk tankönyveiről most csupán annyit: kissé soknak tűnik mennyiségük (féleségük) más országokéhoz viszonyítva, de általában nincs szégyenkeznivalónk tartalmuk, módszertani fel-dolgozottságukat illetően. Formai-kivitelezési szempontok szerint is nagyjából a „középmezőnyben” foglalnak helyet Európa országainak tankönyvei között.

A fordítások mellett természetesen *eredeti tanulmányok* is készültek a tankönyvelméleti csoport külső és belső munkatársainak tollából. A vizsgált témakörök igen változékonyak, szerteágazóak, későbbi fejlemény lehet bizonyos, kiemelt témák alaposabb megvizsgálása, szisztematikus kutatása. Az elmúlt évben készült 46 tanulmány néhány ismétlődő témaköre: a tanterv és a tankönyv viszonya, a tankönyv az oktatási eszközök rendszerében, a tanulás-tanítás folyamatát, a tankönyvkészítés tényezőrendszeré, az egyes tényezők (például a társadalmi elvárások, a pedagógiai-pszichológiai szempontok, a „mögöttes” szaktudományok követelményeinek működési mechanizmusa. A tankönyv-struktúra problematikájából: a tankönyvek szerkezete, a szöveg és kép aránya, kölcsönhatásai, a szöveg-típusok tanulhatósága, a mondatok és szavak (fogalmak) rendszere, felépítése, egyáltalán a tankönyveink nyelve, stílusa. Fontos témakör a tankönyvek tanulhatósága, ezen belül a tankönyvkövetés (bevételek vizsgálata) módszerei, a komplex szempontrendszerű összehasonlító elemzések megvalósításá-nak problémái, módszerei, a pedagógusvélemények és diákvélemények rendszeres gyűjtésének, az empirikus vizsgálatoknak a jelentősége, módszerei, tanulságai. Végül született néhány tanulmány a tankönyvterjesztési gazdaságosság témakörében.

Itt említjük meg, hogy elkészült a *hazai tankönyvdokumentumok adatainak számítógépre vitelének* terve, sőt az adatgyűjtés és -rögzítés túlnyomó hányada is. Ha elkészült a számítógépes program, pontos képünk lesz arról, hogy egyáltalán hány tankönyv funkcionál ma hazánkban, milyen arányban, milyen jellemzőkkel.

Szerzőink között vannak eddig is ismert szaktekintélyek — és most induló tanulmányírók — az ország minden tájáról. Csak néhány olyan szerzőt említék, akinek a neve, munkája ismételten elő-fordul gyűjteményünkben: *Ballér Endre* (MMKE, Bp.), *Horváth Gáborné* (Esztergom), *Honffy Pál*, *Karlovitz János* (Bp.), *Lappintz Árpád* (Győr), *Mészáros István* (ELTE, Bp.), *Szabóné Fehér Erzsébet* (Sárospatak), *Závadoszky Géza* (ELTE, Bp.). Ez a tényállás azt is jelzi, hogy a kis csoport ország-os bázissá kezd nőni. Hozzá kell tennünk: nem kívánunk „monopolhelyzetbe” kerülni, azt szeret-nénk, ha több más ilyen központja, bázisa is lehetne a magyar tankönyvügynek, s igyekszünk jó kap-csolatokat kiépíteni mindazokkal, akik érdeklődnek a tankönyvügy iránt. Így sikerült gyümölcsöző kap-csolatokat teremteni a *szakmai tankönyvek kiadóival*, a különféle minisztériumok háttérintézmé-nyeinek oktatási csoportjaival, felsőoktatási (elsősorban pedagógusképző) intézményekkel, tanszékek-kel, az *MM Vezetőképzőjével*, az *Oktatáskutató Intézet* kutatóival stb.

A jövőben néhány általános és középiskolát szeretnénk bevonni tankönyvi kísérletekbe. Az erre vállalkozó iskolák jelentkezését várjuk.

A tankönyv ez idáig nem szerepelt a *központi támogatást nyert kutatások sorában*, s ma sem könnyű tankönyvkutatással pályázatot nyerni. Ennek részben gyakorlati (megszokottság, pályázatok hiánya), másrészt hibásan felfogott elméleti okai vannak (egyesek szerint a tankönyvet készíteni és nem kutatni kell).

A tankönyvi kutatások éppúgy viták keresztútjába kerülnek, mint maguk a tankönyvek, szinte lehetetlen a konszenzus még azok között is, akik szívügyüknek tekintik a tankönyvet és a tankönyv-kutatást. Szerencsére többen megértették már, hogy a tankönyvelméleti alapozás éppenséggel nem árt a tankönyvügynek, az oktatásügynek. Egy pályázatunkkal — *Gyakorlatra orientált tankönyvelmé-leti kutatások* — már 1987-től kisebb központi támogatást nyertünk, e kutatásról 1988 végén készül zárótanulmány. A *párhuzamos alsó tagozatos olvasókönyvekről* a Művelődési Minisztérium rendelt kutatást. A *Közoktatási Kutatások Irodájához* benyújtott pályázatunk azonban viszontagságos sorsot ért meg. Először is csaknem egy évig „fektették”, majd nem született konszenzus az elbírálók között abban, milyen kérdések kapjanak prioritást — a sok nyitott kérdés közül. Így aztán csupán egyéves „próbatámogatást” szavaztak meg egy olyan kutatásra, amely az eddigi szakirodalom ellentmondásos megállapításait próbálja mérlegelni, elemezni, másrészt ezt reprezentatív mintán vett pedagógusvéle-mény veti egybe.

*

Az elméleti eredmények mellett kiemelkedően fontosnak tartjuk a gyakorlati jellegűeket. Sőt, ez a jövő tankönyvíróinak legnagyobb segítsége. Az *Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum* létre-hozott egy olyan *tankönyvi különgyűjteményt a Tornavár u. 18—20. sz. helyiségeiben*, amely egyrészt régi és jelenlegi hazai tankönyveinkből, másrészt különféle külföldi iskolaskönyvekből mintegy 70 000 felét fog tartalmazni. E tankönyv és tankönyvi dokumentumtárban férnek hozzá az érdeklődők azok-

hoz a fordításokhoz, tanulmányokhoz, dokumentumokhoz és szakirodalomhoz (az utóbbi 10 esztendő teljes hazai szakirodalmához), amelyből kedvükre meríthetnek, tanulhatnak. Ilyen nagyméretű tankönyvtár soha nem működött hazánkban, tudomásunk szerint néhány a szocialista országokban sem, csupán a nyugati világban léteznek hasonló tankönyvcentrumok (Braunschweigben, Párizsban, Hágában és az USA-ban).

*

Egyéves kezdeti kutatás után világosabban, tisztábban látjuk a tankönyv helyét, szerepét az oktatásban, a magyarországi tankönyveket a világ tankönyveinek sorában. Természetesen nem tartjuk elegendőnek jelenlegi tudásunkat, azt újabb kutatási eredményekkel, később mérésekkel és kísérletekkel igyekszünk kiegészíteni, elmélyíteni. Szükség van az empirikus kutatásokra, mellettük összehasonlító tankönyvelemzésekre, a tankönyvek sokrétű (pedagógiai-pszichológiai, történeti, nyelvi, szociológiai stb.) nézőpontú átvilágítására, komplex elemzésére. További munkás évek következnek tehát a tankönyvelméleti csoport és népes külső támogatói, munkatársai részére.

Eredményeinket nem rejtjük véka alá, igyekszünk legkülönbébb folyóiratok hasábjain és kötetekben publikálni. Már 1986-ban napvilágot látott egy tankönyvelmélet-kísérleti kötet a Tankönyvkiadó gondozásában (*Tankönyvelméleti tanulmányok*), ezt követi — terveink szerint — egy újabb, az első tankönyvelméleti összefoglalás, a *Korszerű nevelés* sorozat színeiben. A Gondolat Kiadó *Pro és kontra* sorozatában előkészületben van egy érdekes összeállítás, *A tankönyvekkel mindig baj van* címmel.

Tankönyvelméleti tanulmányainkat szívesen fogadják a baráti országokban: a Szovjetunióban, Lengyelországban és másutt. Tavaly — egy kínai delegáció járt csoportunknál a pekingi testvérkiadó igazgatójának vezetésével. Esmecserénkből kitűnt, hogy meglepően hasonló problémákkal küszködnek külföldi kollégáink is. A tankönyvelmélet külföldi eredményeiből újabb gyűjteményes kötetet igyekszünk közreadni.

Ezúton is kérjük pedagógus kollégáinkat, hogy segítsenek régi hazai és jelenlegi külföldi tankönyvek gyűjtésében, valamint a tankönyvekkel kapcsolatos tapasztalataik és megfigyeléseik leírásával, megfogalmazásával. Hiszen a tankönyvek ügyében legilletékesebbek a pedagógusok.

GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGVÉDELEMRŐL — PEDAGÓGUSOKNAK

A napjainkban megújuló gyermek- és ifjúságvédelemben egyre fontosabb szerep betöltése hárul az óvodára, az iskolára; egyre nagyobb szükség van a gyermek érdekeit valóban szem előtt tartó „gyermekvédő” pedagógusokra. Olyanokra, akik a legkülönbébb gondokkal, kudarcokkal küzdő gyerekektől nem megszabadulni akarnak; akik nem az áthárítás, a továbbadás érdekében tesznek, hanem igyekeznek segítséget nyújtani a megoldás keresésében. Mindenekelőtt azzal, hogy valóban a gyerekekre figyelnek, annak problémájával bocsátkoznak „küzdelemben”, nem pedig a gyermekkel.

Az egyedi problémák megoldására nem adhatunk előre elkészített recepteket, nincs a veszélyben lévő gyermek megsegítésének egyedül „üdvözítő” útja. A pedagógusnak naponta, szinte percről percre keresnie kell az egyedi esethez legjobban illő egyedi megoldásokat. Ehhez pedig nem elég a jóindulat, a segíteni és tenni akarás; szükség van speciális pszichológiai, pedagógiai, jogi, szociológiai, egészségügyi ismeretekre és ezek folyamatos bővítésére, frissítésére.

A korszerű gyermekvédelmi ismeretek szerzésében és megújításában, a pedagógusok gyermekvédelmi szemléletének formálásában kulcsszerepet vállal az alig több mint öt éve megjelenő időszaki kiadvány: a Gyermek- és Ifjúságvédelem.

Az Országos Pedagógiai Intézet gondozásában évente négyszer megjelenő periodika célja az elmélet és gyakorlat szakembereinek tájékoztatása a hazai és a külföldi gyermekvédelem eredményeiről, tapasztalatairól, a jelen problémáiról és a jövőbeni elképzelésekről.

A folyóirat szívesen helyt ad egy-egy közérdekű téma megvitatásának, tanulmányokat, interjúkat, esetelemzéseket, könyvismertetéseket közöl, részüket a hazai, illetve a nemzetközi gyermekvédelem történetéből, híreket és egyéb olyan változatos műfajú írásokat, amelyek hozzájárulhatnak a gyakorlat során felvetődő problémák megoldásához, a gyermekvédelem különböző területén tevékenykedők egységes szemléletének kialakításához.

Ahogy Szabolcsi Miklós a lap Beköszöntőjében fogalmazott:

„Meggyőződésünk, hogy erre a szakmai orgánumra... szükség van, hogy hiányt pótol, és számára lehet a gyermekvédelemben dolgozó minden szakember számára... (a megjelenő határozatok) tesztek szükségessé és sürgőssé, hogy informálni tudjuk a pedagógusokat, jogászokat, pszichológusokat

kat, szociológusokat, a tanácsi apparátus munkatársait a gyermekvédelem területén létrejött hazai és külföldi eredményekről, tapasztalatokról, elképzelésekről és próbálkozásokról...

Ugyanakkor szeretnénk, ha az új kiadványsorozat nem csupán »felülről lefelé« irányuló tájékoztató és útbaigazító folyóirat lenne, hanem sokkal inkább olyan, hogy alkalmassá váljon arra is, hogy lapjain a hazai gyermekvédelem elméleti és gyakorlati szakemberei felvethessék problémáikat, közölhessék tapasztalataikat, megvitatásra bocsáthassák módszertani elképzeléseiket, próbálkozásait.» (1982. 1. 7—8. old.)

Az eddig megjelent 20 szám tartalmi és műfaji elemzésére nem vállalkozunk, de szeretnénk felhívni *osztályfőnökök* kollégáink, az *iskolai gyermekvédelmi felelősök* figyelmét magára a lapra, több tanulmányára, egyéb közleményére.

Mire e sorok napvilágot látnak, talán már érvénybe is lép a *gyermek- és ifjúságvédelemről* szóló *magasszintű jogszabály*, amelynek jelentőségét Vabrik László abban látja, hogy „Az ifjúsági törvény az ifjúság érdekeinek védelmét, általános problémakörét érinti, míg az oktatási törvény a nevelési-oktatási rendszer működését hivatott szabályozni. E jogszabályok csak részfeladatokat tartalmaznak a gyermekvédelemből, és semmiképpen nem lehetnek támpontjai az eredményes gyermekvédelmi munkának.” (1987. 4. 56. old.) A tervezetben az iskolai gyermekvédelmi munkáról a következő olvashatjuk: „A megelőző gyermekvédelem hatékonyságának fokozása érdekében az *iskolákat*, *óvodákat* ezen tevékenységre fontos területévé kell tenni. Pontosan meg kell jelölni az adott iskola megelőző munkájában a tanítók, tanárok, gyermekvédelmi felelősök, iskolapszichológusok feladatait. Az iskolai gyermekvédelmi munka szemléletében és gyakorlatában ki kell küszöbölni az áthárítási megoldásokat. Meg kell szüntetni a vesélyeztetett gyerekek indokolatlan áthelyezését és a tőlük való megszabadulást.” (Uo.) (Az idézett tanulmányban részletes tájékoztatót kapunk a magasszintű jogszabálytervezet további alapelveiről, és egy részletes, rajzos sémán tekinthetjük át az információs hálózat kialakításának tervét.)

A család, a családsegítő központok, az iskola és a család kapcsolata rangos helyet kapott a kiadványban. „A gyermekvédelmi tevékenység az utóbbi időben bonyolultabb és nehezebb lett. Ennek a folyamatnak a tüneti jelensége, hogy növekszik a veszélyeztetett gyermekek száma. E mögött a *gyermekek nevelésére képtelen vagy kevésbé alkalmas családok* növekvő aránya húzódik” — fogalmazott bevezetőjében Ungvári János azon a tudományos ülésen, amelyen megvitták a Hajdú-Bihar megyei családgondozói terepmunka kísérleti beszámolót. A periodika teljes terjedelemben közölte az itt elhangzottakat. Biztosak vagyunk benne, hogy a címek felsorolása önmagában elegendő az érdeklődés felkeltésére: *A családgondozás szociológiai problémái egy új lakótelepen* (Béres Csaba); *A pedagógiai gondozás jelentősége a családok életének formálásában* (Balogh Elemér); *Család-gondozás pszichológusszemmel* (Somogyi Marianna—Gelléné Nagy Valéria); *A kiemelt segítséget igénylő családok kulturális befolyásolása* (Matlák Erika); *A jogtanácsadás szerepe a család-gondozásban* (Denich Agnes); *Családsegítő szolgálat — szakemberképzés* (Bajkó Mátyás); A Hajdú-Bihar megyei GYIVI család-gondozói terepmunka-kísérlet előzményeiről és tapasztalatairól (D. Tóth László). (1985. 1. 20—53. old.)

Egyetértünk Talyigás Katalinnal, amikor *A család-gondozás* című cikkét így kezdi: „A sokszorosán hátrányos helyzet léte joggal bántja a társadalom iránt felelősséget érző emberek lelkiismeretét.” (13. old.) E munkájában arra a kérdésre keresi a választ, hogy „... milyen feltételek szükségesek ahhoz, hogy e hátrányok egy része vagy maga a hátrányos helyzet ne termelődjék újra?” (1986. 4. 13—17. old.)

Ugyanebben a számban olvashatjuk Valentics Anna *A családi háttér nélküli nevelés jellegzetességei Magyarországon* című összefoglalóját. (7—13. old.)

A mindennapi pedagógiai munka tervezéséhez, irányításához és végzéséhez értékes adalékokat nyújt Weiss Emília *A családi viszonyok változásai és a családjogi törvény módosítása* címmel. A szerző — többek között — a következőket hangsúlyozza: „Igaz, hogy a mind több egészséges, összetartóbb családi közösség létrejöttéért elsősorban maguknak a családoknak kellene tenniük, de tisztában kell lennünk azzal, hogy a családi viszonyok negatív irányú változásait vagy legalábbis azok többségét *korántsem csak az egyes családok* idézték elő. Eppen ezért ezek a negatív irányú változások lehetséges visszafordítást igénylő feladatok, egyszersmind tovább nem halasztható nagyon jelentős társadalmi érdek is.” (1987. 3. 54—56. old.)

A fenti gondolatokat elfogadva ajánljuk figyelmükbe azonban *A szülők büntetőjogi felelősségéről* címmel a Babay Imre által írt sorokat is. (1987. 1. 54—55. old.)

Az iskola, az iskolai gyermekvédelmi felelősök konkrét munkájához nyújtanak segítséget — többek között — az alábbi tanulmányok: *Hogy eredményesebb legyen a gyermekvédelem az iskolában* (Polonkai Bertalané, 1984. 3. 91—93. old.); *Mi lesz a gyerekekkel?* (1987. 1. 5—9. old.); *A munkára nevelés gondja a szaktanár szemszögéből egy nebezen kezelhető tanulócsoporthoz* (Szentkúti Jánosné, 1984. 1. 21—41. old.).

A Szentkúti Jánosné tanulmányában leírt probléma talán ismerős: „Ezen az osztályozó értekezleten szokatlanul csendes volt a tanterület. A megszokott, kiélezett vitáktól terhes légkört valamilyen

töprengő bizonytalanság váltotta fel. A 8. osztály került a pedagógia mérlegére, és bizony a mérleg nyelve erősen kilengett. Hogyan juthatott egy osztály odáig, hogy ma nincs nevelő, aki ne a keserűség hangján szólna róluk, akik éveken át dacoltak a szaktanárok minden jóakarató igyekezetével, és akik közül mindig pótló foglalkozások során „lökődött” tovább az osztály egyharmada, és a többiek is mélyen képességeik alatt teljesítették a tantervi követelményeket. Hányszor érezték úgy a nevelők, mintha mocsárban rendeznének versenytúrást” (21. old.) A figyelemfelhívás igényével néhány címző a tanulmányból: Egy osztály bemutatkozik; Engedd, hogy megismerhesselek; Az osztály megfigyelési eredményeinek vázlatos ismertetése; Feljegyzések az oroszóráról; Általános megfigyelési adatok; Esetek, gyermekportrék.

A szociometriai vizsgálat néhány fontos tapasztalata; Nevelési eljárások a munkafolyamat egyes elemeire; Néhány zárógondolat a nehezen nevelhető tanulók munkára neveléséről.

Az iskolai gyermekvédelmi munkához ajánljuk még Nagy Eszter cikkét: *Veszélyeztetett és bántó belyeztetett tanulók foglalkoztatása a könyvtárban*. (1984. 3. 57—65. old.) Ez utóbbi munkából egyetlen gondolatot emelünk ki — megfontolásul: „Csak olyan dolgozókat jelöljenek ki erre a munkára, akik a feladatnak teljes mértékben meg tudnak felelni.”

A harmadik témakör, amelyet a folyóirat gazdag anyagából szeretnénk kiemelni, az a fiatalok drogprobléma. Úgy gondoljuk: minden osztályfőnöknek tanulságos elolvasni az alábbi írásokat. Az érdeklődést néhány gondolat, címző kiemelésével szeretnénk felkelteni.

„Biztosan állíthatjuk azonban, hogy a szenvedélyártalommal küzdőknek valamivel több mint a fele minden családi előzmény és szuggesztív szülői példa nélkül, az intézeti vagy csoporttartalmak, az *érzelmi és kulturális szegénység*, magányosság, elmaradottság hatására vált valamilyen szinten alkoholfogyasztóvá, narkotikum-pótló anyag (igen kis százalékban kemény drog) élvezőjévé.” (Mikus Gyula, 1987. 1. 24—34. old.)

Juhász Erzsébet cikke az alábbi címszavakat tartalmazza: a kábítószeres elterjedéséről; beilleszkedési zavar — deviáns örömszerzés?; de *miért és mi ellen lázad a fiatal kábítószeres?*; Egy hazai vizsgálat tanulságai; A gyógyítás célja — visszailetkedés a társadalomba; mi a helyzet a megelőzéssel? Milyen információink vannak a várható eredményekről? (1987. 1. 10—17. old.)

A *droghoz vezető utak pszichikus bántó*, terápiás lehetőségeit elemzi Királyné Dévai Margit. Arról ír, hogy több vizsgálat is foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy miképpen alakulnak a fiatalok drogvisszaélő szokásai, s ezek az alkalmak hogyan vezetnek a legsúlyosabb állapotig. A szerző jól áttekinthető sémákkal, ábrákkal, grafikonokkal egészítette ki tanulmányát. Arra figyelmeztet: „Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy mennyire helytelen az a köztudatban mélyen beivódott képlet, amely szerint például a droggal való visszaélés és a toxikománia közé egyenlőséget lehet tenni. Szerencsére ugyanis nem mindenki marad végleg ezen az ösvényen, aki rátéved. Nem minden droggal kísérletező jut el a narkomániáig, a teljes pszichikai és fizikai függőség állapotáig.” (1987. 3. 10—17. old.)

Végül az 1987. 4. számból három tanulmány címe: *A fiatalok droghoz vezető útjai kibontakozása és jelenlegi belyezete* (Kisszékelyi Ödön); *Droghoz vezető serdülők kezelése ifjúsági pszichiátriai osztályon* (Gyenge Eszter); *Intézmények és szakemberek a toxikománia gyógyításának szolgálatában* (Királyné Dévai Margit).

A periodika szerkesztői szerkesztőségi felhívásban és a lap ankétjain többször hangsúlyozták, hogy szeretnék, ha gyakorló pedagógusok közreműködésével valóságos szakmai fórummá válna a *Gyermek- és Ifjúságvédelem*. A fentebb idézett legújabb számban *Eszmecsere* címmel is erre buzdítanak:

„Gáti Ferenc *A gyermekvédelem fejlesztésével kapcsolatos megközelítések és gondolkodási sémák* című tanulmánya nyomán Damszky András kezdeményezett eszmecsere *A gyermekvédelem önmérete* címmel az 1987. 3. számunkban. Várjuk olvasóink hozzászólásait e két tanulmányhoz is.”

A kiadványsorozat állandó rovatai a Műhely; Visszapillantó; Kaleidoszkóp; Jogi mozaik; Gyermekvédelem alulnézetben; Közös dolgainkról; Könyvjelző; Tallózó; Noteszlapok; Középkép.

Bízunk benne, e néhány gondolat hozzájárul ahhoz, hogy egyre több kollégánk nemcsak keresi és olvassa a *Gyermek- és Ifjúságvédelem* című lapot, hanem szerzőjévé, külső munkatársává is válik, mások és saját „szakmai megelégedésére”.

A *Gyermek- és Ifjúságvédelem* című kiadvány (az évi 4 szám: 104 Ft) a Delta Szaklapkiadó és Műszaki Szolgáltató Leányvállalat 1093 Budapest, Közraktár u. 4. MNB 215-06439 számú betétszámlájára fizethető elő. Az ügyintézők kéri, hogy a csekk hátulján tüntessék fel a folyóirat nevét és a megrendelés évét.

Gyermek- és Ifjúságvédelem. Az Országos Pedagógiai Intézet gyermek- és ifjúságvédelmi osztályának időszakos elméleti-módszertani közleményei.

DR. FARKAS KATALIN

AZ OROSZ GRAMMATIKA TANÍTÁSA A KEZDŐ SZAKASZBAN KÜLFÖLDIEKNEK

Nemrég jutott el hozzánk Valentyna Ivanova Osztapenko *Az orosz grammatika tanítása a kezdő szakaszban külföldieknek* című munkája, amely jó néhány ok miatt figyelmet érdemel a hazai oroszoktatás szemszögéből is.

1. A 4 évtizedes múltra visszatekintő hazai oroszoktatás módszertana tudományos alapon nyugvó grammatikatanítási elmélettel lényegében még ma sem rendelkezik minden vonatkozásban.
2. Az általános iskolai gyakorlat szakított a hagyományos, ún. vertikális esettanítással globálisan, de senki sem indokolta egyértelműen a horizontális esettanítás prioritását, az előbbinél eredményesebb mivoltát (csupán pécsi, szigetvári és szombathelyi részkísérletekről tudunk, amelyek ezt megcélzották a 70-es évek végén).
3. Az általános iskolai orosz nyelvtani anyag keretében — a főnévragozásban pl. — a mai tankönyvírás (s a ráépülő tanítási) gyakorlat nem viszi végig következetesen a horizontális esettanítást (a 7. osztályos tankönyv pl. „viszszacsempészi” a vertikális rendszer elemeit; vö. pl.: 31. lap, 38. lap stb.).
4. A hazai általános és középiskolai orosz tanárok egy része előtt talán nem ismeretes, hogy az orosz grammatika külföldieknek történő tanítása esetében a szovjet és más külföldi gyakorlatban (pl. a bolgár) egy sor olyan kérdés beigazolódott, ami nálunk még vitatéma (vö. pl. K. I. Pehlivanova—M. Ny. Lebejeva *Az orosz nyelvtan illusztrációkban* c. könyvét, mely a horizontális esettanításra épül, s nálunk is kapható).
5. Annak ellenére, hogy V. I. Osztapenko a *fel-nőttek* orosz tanulásához óhajt segítséget adni (ezért ajánlható a könyv a felsőoktatásnak és a TIT keretében történő oroszoktatásnak is), az általános iskolai orosz tanárnak sok vonatkozásban jelenthet az anyag elméleti alapvetést is, illetve a kommunikatív igényű grammatikatanításhoz újabb gyakorlattípusokkal való ismerkedési lehetőséget is, hiszen az általános iskolai tankönyvek az esetek jelentős részében nem adnak elegendő gyakorlatot bizonyos grammatikai jelenségek automatizálási szintű bevéséséhez, rögzítéséhez.

Négy szófaj (főnév, melléknév, néhány névmás, ige) tanításának elméleti és gyakorlati irányultságú kifejtését tartalmazza a 143 lapnyi terjedelmű könyvecske, mely a *főnévi esetrendszer* tanításának szenteli a legnagyobb teret és figyelmet (8—62. lap), ami e szófaj *gyakoriságával* magyarázható, illetve azzal, hogy a kezdő szakasz szókincsminimumának kb. az 50%-a főnév (16. lap).

A *funkcionális* (és nem mechanikus) *esettanítás* vázolásakor, az esetek tanítási *sorrendje* bemutatásakor Osztapenko O. M. Arkagyjeva *Az esetek használata a beszédben* (M., 1975.) című munkájára támaszkodik, amelyben a szerző tudományos alapon dolgozta ki az esettanítás lényeges nyelvészeti, metodológiai és metodikai alapjait.

Osztapenko egy sor olyan nyelvoktatási fogalmat érint, használ, „támaszt fel”, öltöztet új ruhába ebben a könyvben, amelyek a hazai oroszoktatásban mintha itt-ott megkoptak volna: „a tanítás *tudatos* folyamat” (5—6. lap); a grammatikai anyag bevésésére szánt tankönyvi feladatokhoz pótlólagos gyakorlatokat csak *tapasztalt* szaktanár állítson össze (4. lap); a második nyelv tanulása esetén a kezdő szakasz *igen felelős szakasz* (6. lap); az esethasználat horizontális rendszer szerinti eredményes elsajátításához a *főnevek nemének* alapos ismerete szükséges (13. lap); különbség van a „*formális*” (nem kommunikatív igényű) és az ún. nyelvi (a beszédben aktívan realizálható, használható) gyakorlatok között (13. lap); a *tanulók anyanyelvi rendszerére* való támaszkodás nem hanyagolható el ma sem (17—18. lap); az auditív ráhatás (hangosított anyag) mellett ki kell aknázni a *vizuális szemléltetés* (táblázatok; összefoglaló táblázat az esetszervezésről stb.) lehetőségeit is (5. lap); a *hangsúlytípusokkal* való gyakorlati síkú megismerkedés elengedhetetlen követelmény a kezdő szakaszban (88. lap); a „*vid*”-kategória megtanulhatatlanságának, megtanithatatlanságának „*mitoszával*” le kell számolni (98—99. lap) stb.

V. I. Osztapenko könyve 3. kiadása az orosz idegen nyelvként tanító tanárok könyvtára sorozatban jelent meg 11 800 példányban, ami elég kevés. De változatlanul úgy érezzük, hogy ez a munka a hazai oroszoktatás elméletében és gyakorlatában még nem kapta meg azt a helyet és szerepet, ami megilleti.

Russzkij jazik, Moskva, 1987.

H. TÓTH ERIKA

Új kezdeményezések Debrecenben

A pedagógia elmélete és gyakorlata ma többször is újragondolja, miként tudja teljesíteni az általános iskola a nevelő funkcióját, hogyan tudja megvalósítani a mindenoldalúan fejlett embereszmény kialakítását, meg tudja-e szervezni a társadalmi gazdasághoz a közösségek és egyének tevékenységének viszonyát. Arról is egyre több szó esik, milyen szerepet kap a termelés-gazdálkodás funkciója az iskola gyakorlatában, ipari, mezőgazdasági vagy kereskedelmi funkciók ellátásait vállalja-e az iskola.

Az utóbbi években nemcsak a pedagógia teljes képviselői foglalkoznak a termelőmunka személység- és közösségfejlesztő hatásával, hanem az agrárgazdaságok tudományos szakemberei is. Figyelemre méltó dr. Köhler (DATE 1987.) tanulmánya, melyben a gyakorlókertek társadalmi-pedagógiai funkcióját elemzi. Saját vizsgálati témám is kapcsolódik ehhez a területhez, miszerint a tanulók társadalmi és közhasznú munkavégzése miként befolyásolják közösségi értékeiket. Ezek a vizsgálatok is felhívták a figyelmet arra, hogy az utóbbi években csökkent az iskolák mellett működő gyakorlókertek száma, bár ezek az adatok, a tiszántúli régióra vonatkoztatva igazak, mégis izgalmas adatokkal szolgálhatnak.

A meglévő negatív tendenciák ellenére és modelként állhat Debrecenben a József Attila-telapi általános iskola, ahol a megszűnt külterületi iskolát rendbehozták, s ez alkalmas a mezőgazdasági elmélet és gyakorlat megszervezésére. Az iskola gyümölcsös- és vegyeszöldes-kertje mellett mini méhészet szolgálja a tanulók termelőmunkavégzését. A gyerekek szívesen végzik munkájukat ebben a szép környezetben.

Új kezdeményezésekkel is találkozhatunk Debrecenben. A debreceni lakótelep-fejlesztés utolsó színhelye a Tócsokert. Az ottani 1. sz. általános iskola vezetése — az eddigi lakótelepi kedvezőtlen tapasztalatokból okulva (lézengő, galeribe tömörülő gyerekek) létrehozta a tócsokerti iskolaszövetkezetet, amelynek mintegy száz tagja van. A két hektár földterületet a szociális otthontól kapta. A közeli Hunyadi Tsz-ben dolgozó szülők és az otthon kertésze patronálják az iskolaszövetkezetet.

A szövetkezetnek alkotmánya van, a tagok

önkéntes alapon szabad idejükben járnak a kertbe dolgozni, ahol hetente ügyeletes brigádvezető fogadja és látja el munkával őket.

Az iskolában a technika B-változat szerinti oktatás alakult ki. Az 1—3. osztály csak szabad idejében jár dolgozni, külön kijelölt területük van, munkájukat értékelik és jutalmazzák. Az iskolaszövetkezetbe a negyedik osztálytól léphetnek be. Az a cél, hogy a nevelők és a tanulók 60—70 százaléka legyen tag. A szakértelmet igénylő munkákat a szülők végzik, így egész évben tavasztól őszig ők is a kert látogatói, ahol a munkán kívül a gyermekekkel szalonnasütésre és esti beszélgetésre is eljönnek, kimenekülve a forró panelrengetegből.

A Tóth Árpád Gimnáziumban ifjúsági szakcsoport alakult, amelynek gesztorságát a helyi Béke Mtgsz. vállalta.

Helyes volna, ha az itt bemutatott gyakorlat hazánkban előtérbe kerülne. Az országban ma még nagyon sok az olyan településközei terület, ahol gyakorlókertek alakulhatnak, hogy a fiatalok egészséges környezetben végezhessek a termelőmunkát. Ennek megvalósításához az eddiginél nagyobb figyelemre és segítségre van szükség mindazok részéről, akik hivatalból vagy egyénileg segíteni tudnak.

Pedagógiai határendszerében döntő a munka közben kialakuló és együttműködő munkatársi kapcsolatok, munkaszervezési tapasztalatok, az együttműködés készségei. A gazdálkodásban való részvétel nem csupán a jövedelemfejlesztés felelős munkájában való részvételt jelenti, hanem magában foglalja a hozzáértés és felelősség mértéke szerint a beszerzés, a szállítás, a raktározás, a gyártmányfejlesztés, az értékesítés és jövedelemfelhasználás valamennyi döntés-előkészítő és döntéshozó munkáját is. Mindez jelentős mértékben hozzájárulhat az önfenntartás költségeinek megteremtéséhez, a közösség életében oly gyakran jelenlevő szociális és kulturális szolgáltatások megalapozásához, és végül, de nem utolsósorban a becsületesen végzett munka szerinti anyagi érdekeltség egyéni ösztönzőinek megteremtéséhez.

NANSZÁKNÉ
DR. CSERFALVI ILONA

